



HAL
open science

Les enseignants de fin de cycle élémentaire face à la grande difficulté scolaire Enjeux psychiques et influences culturelles

Cathy Luce

► **To cite this version:**

Cathy Luce. Les enseignants de fin de cycle élémentaire face à la grande difficulté scolaire Enjeux psychiques et influences culturelles. Education. Université Paris Descartes, 2014. Français. NNT : . tel-01233866

HAL Id: tel-01233866

<https://shs.hal.science/tel-01233866>

Submitted on 25 Nov 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**UNIVERSITÉ PARIS V RENÉ DESCARTES
ÉCOLE DOCTORALE 180 : SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES :
CULTURES, INDIVIDUS, SOCIÉTÉS
LABORATOIRE EDUCATION ET APPRENTISSAGES EA 4071**

N° attribué par la bibliothèque : _____

THÈSE

Pour l'obtention du grade de
Docteur en Sciences de l'éducation

Par Catherine LUCE

**Les enseignants de fin de cycle élémentaire
face à la grande difficulté scolaire
*Enjeux psychiques et influences culturelles***

Dirigée par Bernard PECHBERTY

Présentée et soutenue publiquement le lundi 13 janvier 2014

Devant un jury composé de:

Claudine BLANCHARD-LAVILLE

Rapporteur

Professeur émérite en sciences de
l'éducation,
Université Paris Ouest-Nanterre La
Défense

Alain MARCHIVE

Rapporteur

Professeur en sciences de l'éducation,
Université Bordeaux II Victor Segalen

Leandro de LAJONQUIERE

Professeur en sciences de l'éducation
Université de Sao Paulo (Brésil)
Université de Caen Basse-Normandie

Bernard PECHBERTY

Directeur de thèse

Professeur émérite en sciences de
l'éducation,
Université Paris V René Descartes

À Adeline, Thomas, Olivier,
et à mes parents, *in memoriam*

Remerciements

Mes premiers remerciements vont à Bernard Pechberty, mon directeur de thèse qui, après m'avoir encouragée à poursuivre en thèse, a accepté de diriger ce travail ; je le remercie pour la confiance qu'il m'a accordée mais aussi la bienveillance qu'il m'a témoignée dans l'élaboration et le cheminement de cette recherche malgré l'éloignement géographique.

Je remercie Claudine Blanchard-Laville d'avoir accepté d'être membre de mon jury mais également pour l'intérêt porté à mon travail par la transmission de l'actualité clinique plus difficilement accessible en outremer.

Je remercie Leandro de Lajonquière ainsi qu'Alain Marchive d'avoir accepté de participer à mon jury.

J'adresse mes remerciements à mes collègues doctorants du séminaire de recherche qui ont stimulé ma réflexion par des échanges riches et constructifs avec beaucoup de sympathie.

Je remercie vivement Sophie Lerner pour son aide efficace dans l'acheminement de cette thèse jusqu'à Paris et les marques d'amitié qu'elle m'a témoignées au cours de cette dernière année de thèse.

J'adresse mes sincères remerciements aux enseignants de métropole, de Polynésie et de Martinique qui m'ont accordé leur confiance et ont accepté de participer aux entretiens que j'ai menés.

Enfin je remercie chaleureusement et j'adresse toute ma reconnaissance à Olivier pour m'avoir accompagnée dans ce long parcours, pour sa présence sans faille et son aide précieuse dans ce projet et plus encore pour la finalisation de cette thèse.

Table des matières

Introduction.....	5
1 Première partie ou L'élaboration de mon questionnement	11
1.1 Une séance de rééducation inaugurale.....	11
1.1.1 La compréhension de la situation	13
1.1.2 À propos de la stigmatisation	14
1.1.3 Le rapport à l'objet de recherche	14
1.2 Mon propre rapport au savoir questionné	16
1.2.1 Mon passage à la posture de chercheuse	19
1.2.2 La quête de savoir et le temps de la thèse.....	20
1.2.3 Mon « Exil » professionnel.....	22
1.2.4 Du Master à la thèse : l'évolution de la question.....	23
1.2.5 Quand la grande difficulté suscite une forme d'angoisse chez l'enseignant.....	25
2 Deuxième partie : réflexion sur l'enseignant de CM2 confronté à la	
grande difficulté scolaire	29
2.1 Le contexte professionnel de l'enseignant de CM2 : un entre-deux complexe	
avant le collègue	29
2.1.1 Un enseignant en porte à faux	29
2.1.2 École et collègue : deux histoires différentes	31
2.1.3 Professeur des écoles et professeur de collègue : un statut différent	32
2.1.4 L'enseignant du premier degré est confronté à une tâche plurielle	33
2.1.5 Un enseignant isolé.....	34
2.2 Réflexion à partir de textes institutionnels sur la grande difficulté scolaire. 36	
2.2.1 Pistes d'interprétation des circulaires de rentrée dans une démarche clinique.	38
2.2.2 Première analyse des circulaires de rentrée : l'Institution, étayage ou garde-fou ?	40
2.2.3 Deuxième analyse des circulaires de rentrée : généralité contre l'individualité	44
2.2.4 Troisième analyse des circulaires de rentrée : les fonctions symboliques	47

3	Troisième partie : le cadre théorique.....	55
3.1	Outils conceptuels utilisés	55
3.2	Une séparation difficile à gérer pour les enseignants	57
3.2.1	Le concept d'angoisse chez Freud.....	57
3.2.2	L'angoisse de séparation.....	58
3.2.3	Transposition du concept sur la scène scolaire	59
3.2.4	Les notions de perte et de séparation	60
3.2.5	La crainte de la séparation comme source de l'angoisse	61
3.2.6	Évolution des conditions de déclenchement de l'angoisse	64
3.2.7	La notion de danger externe et danger interne.....	65
3.2.8	De quelle séparation s'agit-il chez les enseignantes de CM2 ?	68
3.3	L'auto historisation et la temporalité psychique	71
3.3.1	La temporalité psychique.....	72
3.3.2	L'a-temporalité des processus inconscients.....	73
3.3.3	L'après-coup.....	74
3.3.4	Après coup et trauma.....	74
3.3.5	Le processus d'autohistorisation.....	75
3.3.6	Autohistorisation et trauma.....	77
3.4	Les influences culturelles chez l'enseignant	78
3.4.1	L'approche anthropologique.....	79
3.4.2	L'approche psychanalytique	81
3.4.3	La culture met du sens	83
3.4.4	La culture contient	85
3.4.5	Lorsque la culture réprime et contient : le cas de la religion	86
3.4.6	La culture assure une fonction de transmission.	87
3.4.7	Les aspects négatifs de la transmission transgénérationnelle	89
4	Quatrième partie : analyse des entretiens	91
4.1	Choix méthodologique : l'entretien clinique de recherche à orientation psychanalytique.....	91
4.1.1	L'entretien clinique à visée de recherche : un changement de posture	91
4.1.2	Renoncer à ma pratique professionnelle	95

4.1.3	Renoncer à mes habitudes littéraires	98
4.1.4	Une « entreprise patiente de dés-occultation »	99
4.1.5	Accorder une place fondamentale au transfert : un cheminement dans ma démarche clinique	100
4.2	Traitement des entretiens.....	102
4.2.1	Préliminaire	102
4.2.2	Nadège ou un rapport au savoir complexe.....	105
4.2.3	Sophie ou « l'adolescence professionnelle »	128
4.2.4	Le contexte polynésien	150
4.2.5	Maimiti ou un devoir de transmission	164
4.2.6	Tatiana ou une gestion difficile du temps	181
4.2.7	Quelques spécificités du contexte antillais	202
4.2.8	Christiane ou un fantasme de toute puissance	211
4.2.9	Danielle ou un devoir de réparation.....	228
4.2.10	Marie-Sylvia : la souffrance de l'élève dans l'angoisse de l'adulte	248
5	Cinquième partie : conclusion et ouverture	269
5.1	Malaise professionnel et résonances personnelles chez l'enseignant	269
5.2	Une transmission du savoir perturbée	272
5.3	Un face-à-face difficile	277
5.4	Un problème de temporalité	280
5.5	Des aménagements psychiques	282
5.5.1	Les mécanismes de défense dans la professionnalité.....	283
5.5.2	Quels dégagements possibles ? La culture comme fonction et espace de dégagement	293
5.6	Conclusion	296
5.7	Ouvertures	300
6	Bibliographie	303
7	Annexes	313

Introduction

L'objectif de l'école est de conduire le maximum d'élèves vers la réussite. La mission de l'enseignant est de les accompagner dans cet itinéraire en encourageant ou suscitant le désir et le plaisir d'apprendre. Dès lors comment faire lorsque l'élève n'accède pas à ce désir et lorsque son parcours est entravé par des difficultés d'apprentissage. Lorsque l'enseignant se trouve confronté à la difficulté scolaire qualifiée « grave et durable » par les textes officiels¹ et lorsqu'en fin de cursus primaire il lui semble porter la responsabilité d'un parcours dont le constat se résume, trop brièvement certes, à un constat d'échec, comment peut-il réagir quand il se sent lui-même traversé par un mal-être professionnel face auquel il se trouve démuné ?

Mon origine d'enseignante du premier degré très rapidement questionnée par les élèves en difficulté dans des classes dites ordinaires m'a conduite à m'orienter dès le début de ma carrière, soit deux ans après ma sortie de l'École Normale, vers l'Adaptation et l'Intégration Scolaire, l'AIS², actuellement l'ASH³, démarche impulsée par un besoin de comprendre et d'approfondir par différentes voies (spécialités D, F puis E et G du CAPA-SH)⁴ ce qui entravait l'accès au savoir de certains élèves et ainsi d'envisager pour eux des voies de remédiation de plus en plus ciblées. Quelle que soit ma spécialité, la notion de grande difficulté scolaire demeurait donc au centre de mes préoccupations professionnelles. Les réponses me semblant insuffisantes dans ce qui pouvait ainsi

¹ Circulaires n°2006-139 du 29-8-2006, MEN, in Bulletin Officiel n° 32 du 7 septembre 2006.

² AIS : Adaptation et Intégration Scolaire, mission rattachée à la Direction des Enseignements Scolaires (DESCO). Appellation officielle de l'enseignement spécialisé depuis 1987.

³ ASH : Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés. Nouvelle appellation générale de l'enseignement spécialisé, émergée progressivement au cours de l'année scolaire 2005-2006, qui se substitue au sigle AIS. L'officialisation de cette nouvelle appellation a été réalisée par l'article 7 de l'arrêté du 17 mai 2006.

⁴ CAPA-SH : certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap, (Option D: enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives ,Option E: enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante pédagogique, Option F: enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique auprès des élèves des établissements et sections d'enseignement général et professionnel adapté, Option G: enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante rééducative), d'après le décret n° 2004-13 du 5-1-2004. JO du 7-1-2004 et le *BO spécial n°4 du 26 février 2004*.

empêcher certains enfants d'apprendre comme le décrit S. Boimare (1999)⁵ et ma curiosité croissant dans ce domaine, j'avais parallèlement entrepris des études de psychologie portée par le désir et le besoin de mieux comprendre ces processus d'apprentissages perturbés ainsi que ces comportements à l'école, jugés inadaptés par l'institution. Devenue psychologue scolaire, l'approche psychométrique ainsi que l'observation clinique lors des entretiens et des bilans psychologiques d'élèves me permettait de disposer d'outils d'investigation intéressants mais me frustrait dans la relation trop éphémère à l'élève ; le suivi psychologique de l'enfant devenait en effet très difficile à mettre en place, en raison des nombreux dossiers que j'avais à traiter, pressée par des exigences du calendrier et des procédures d'orientation. Malgré mon grand intérêt pour mon métier de psychologue au sein de l'éducation nationale, mon désir d'enseigner demeurant présent, j'ai saisi l'opportunité qui m'était offerte lors de mon affectation en Polynésie française en 2004, de dispenser des cours à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres, participant ainsi à la première formation des professeurs des écoles sur le territoire. Double satisfaction personnelle que celle d'enseigner qui, plus est, à des futurs enseignants et à un niveau universitaire tout en poursuivant mon métier de psychologue scolaire. C'est dans cette dynamique intellectuelle que, dès mon retour en métropole, j'ai entrepris au début de l'année 2008-2009, un Master 2 Recherche en Sciences de l'éducation à l'université Paris Descartes, spécialité qui me permettait de lier la question de l'éducation à la recherche clinique d'orientation psychanalytique. Décidée à poursuivre à l'école doctorale, mon directeur de mémoire en M2R devenant mon directeur de thèse, mon approche clinique m'invitait à réfléchir sur mon sujet de recherche traité au regard de cette double inscription universitaire et professionnelle. Nommée l'année suivante en Martinique, ma position de doctorante, m'offrait la possibilité d'être chargée de cours à l'UAG (Université Antilles-Guyane), en Master 1, auprès d'étudiants se préparant aux métiers de l'éducation.

Mettant à profit mes propres expériences professionnelles de psychologue scolaire, vécues et ressenties différemment d'ailleurs selon les contextes géographiques d'exercice, j'ai choisi alors de poursuivre ma recherche sur un public d'enseignants de CM2, fin de cycle élémentaire dans ces trois lieux français de culture différente, hexagonale et ultramarine en région parisienne, à Tahiti et en Martinique, souvent questionnée précisément par ces enseignants sur la question de la grande difficulté scolaire. J'ai donc choisi dans cette

⁵ Boimare, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, Paris.

recherche d'écouter différemment ces enseignants de CM2, hors de mon cadre professionnel habituel, en m'inscrivant dans une démarche de recherche clinique à orientation psychanalytique et donc en m'intéressant particulièrement à la réalité psychique de l'enseignant, c'est-à-dire à ce que suscite sur ce plan son rapport à l'élève, à l'institution et au savoir dans une période charnière entre école primaire et collège. Il s'est agi de montrer comment derrière cette injonction de transmission de savoir que lui confère la position d'enseignant, lorsqu'elle est entravée voire empêchée, apparaissent d'autres enjeux que la seule mission professionnelle. Je me suis demandé si derrière un malaise exprimé, ne se cacherait pas une autre souffrance latente qui, compte tenu de la place occupée par le maître en fin du troisième et dernier cycle primaire, s'accompagnerait de conflits psychiques⁶ en partie inconscients qui pourraient provoquer des formes d'angoisse et susciter l'apparition de modalités défensives spécifiques. La question de la temporalité est alors soulevée : comment les enseignants réussissent-ils à gérer une situation complexe, dans un contexte institutionnel pressant sur le plan temporel tant au niveau des programmes que du peu de temps restant avant le passage dans le second degré ? Progressivement m'est apparue une autre dimension que je n'avais jusque-là pas prise en compte tant sans doute elle était imbriquée à mon propre parcours professionnel. J'ai constaté en effet dans le déroulé des entretiens d'enseignants, l'emprise de phénomènes culturels, touchant au collectif et à l'individuel, dans une dynamique consciente et inconsciente. Je me suis alors questionnée sur la possibilité d'influences culturelles dans la gestion d'une problématique de classe spécifique où la transmission du savoir scolaire à des élèves signalés en grande difficulté apparaissait l'enseignant si ce n'est impossible du moins complexe. Ce nouveau questionnement a contribué à éclairer mon propre cheminement professionnel et personnel dans des environnements culturels différents entre la Métropole, la Polynésie française et la Martinique. L'analyse des mouvements contre-transférentiels⁷ a, de manière heuristique, contribué à enrichir ma problématique et a

⁶ *Conflits psychiques*, selon Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. (p. 90-93) Paris : PUF.: « On parle en psychanalyse de conflit, lorsque, dans le sujet, s'oppose des exigences internes contraires. Le conflit peut être manifeste (entre un désir et une exigence morale, ou entre deux sentiments contradictoires) ou latent, ce dernier pouvant s'exprimer de façon déformée dans le conflit manifeste et se traduire notamment par des symptômes, des désordres de la conduite... »

⁷ Le *contre-transfert* est, selon Devereux, G. (2012). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. (p 75), Paris: Flammarion, « [...] la somme totale des déformations qui affectent la perception et les réactions de l'analyste envers son patient ; ces déformations consistent en ce que l'analyste répond à son patient comme si celui-ci constituait un *imago* primitif et se comporte dans la situation analytique en fonction de ses propres besoins, souhaits et fantasmes inconscients d'ordinaire infantiles.

dirigé ma recherche vers de nouveaux auteurs. Je me suis ainsi trouvée à la frontière du champ de l'anthropologie mais sans m'y inscrire réellement, demeurant bien dans celui de la clinique à orientation psychanalytique, approche prenant en compte en priorité les processus psychiques, pour la plupart inconscients, dans leur singularité. Comme l'écrit Z. Dahoun (2005)⁸, « L'identité du sujet consiste à savoir qui il est dans ce qu'il sent de plus authentique et de plus cohérent à l'intérieur de lui-même ». Ne pouvant ignorer en effet ma propre expérience professionnelle d'enseignante devenue psychologue dans un contexte métropolitain puis ultramarin, je retracerai d'abord le cheminement théorique que j'ai parcouru du début de mon intention de recherche à la réalisation de ma thèse. Ma recherche porte sur les conflits psychiques repérés chez les enseignants de CM2, en fin d'école élémentaire donc avant le collège, confrontés aux élèves présentant des grandes difficultés, notion que je définirai dans la deuxième partie. Je repérerai plus précisément, les enjeux actifs sur le plan intrapsychique mais aussi les influences culturelles agissantes.

Dans une première partie je déploierai l'élaboration progressive de mon questionnement de recherche depuis mon année de Master 2 en 2008-2009 jusqu'à la réalisation de cette thèse, cheminement au cours duquel sont apparus des éléments de compréhension, éclairés par les lectures et les échanges lors des séminaires doctorants, et initiés par mon parcours professionnel et personnel. Il m'a donc fallu prendre en considération ces mouvements psychiques et contre-transférentiels évoqués précédemment et apparaissant tantôt comme une dynamique, tantôt, surtout au cours des deux premières années, sous la forme de résistances.

Je développerai en seconde partie les termes centraux de mon questionnement à savoir l'identité professionnelle et la place spécifique de l'enseignant de CM2 ainsi que la notion de grande difficulté scolaire au regard des textes officiels sur ce sujet, m'inscrivant ainsi dans un des thèmes souvent convoqués en sciences de l'éducation mais traité sous des approches différentes. Il ne s'agira pas en effet de faire une analyse historique ou didactique de la grande difficulté mais bien de repérer, sur la période considérée pour les entretiens, des éléments qui peuvent participer, en partie du moins, au mal-être psychique et professionnel des enseignants de CM2. Le contexte institutionnel sera ainsi défini à son tour à travers ses orientations pour traiter le problème de la grande difficulté. Je proposerai

⁸ Dahoun, Z. dans Kaës, R. (2005). *Différence culturelle et souffrances de l'identité*, (p. 212) Paris : Dunod,

une lecture clinique de circulaires de rentrée, centrée sur cette notion et la prise en compte de l'enseignant, croisée avec la réalité des interviewés.

Je présenterai en troisième partie le cadre théorique et les outils conceptuels utilisés comme étayage, point de départ ou objectivation de certaines hypothèses dans l'analyse des entretiens et dans l'évolution de ma problématique, dans une démarche clinique à orientation psychanalytique appliquée au champ de l'éducation et de la formation ; cette démarche se veut scientifique mais non expérimentale, comme je le précise ici en quelques lignes, m'étayant sur la note de synthèse réalisée en 2005 par C. Blanchard-Laville, P. Chaussecourte, F. Hatchuel et B. Pechberty⁹ qui fait référence dans la discipline des sciences de l'éducation. C. Revault d'Alonnes y est citée parlant de la démarche clinique « comme mode de connaissance à part entière, ce qui a permis que cette démarche ne soit plus l'apanage de la seule discipline *psychologie* » (ibid). Par ailleurs une des spécificités consiste à « s'attarder auprès du singulier lui-même, en le reconnaissant dans son épaisseur propre, sans renoncer pour autant à une certaine forme de généralisation [...] elle peut identifier, à partir de cas singuliers, des mécanismes psychiques ou des organisations psychiques à l'œuvre dans les situations étudiées et ainsi de les repérer comme potentiellement agissantes dans toute situation relevant de cette catégorie ». La méthodologie utilisée n'est pas d'ordre quantitatif mais basée sur « des critères de cohérence intrinsèque », elle s'appuie sur « des investigations empiriques visibles, avec des options méthodologiques explicites, avec des théories identifiables du côté de la psychanalyse » (ibid). Les concepts développés par les auteurs considérés dans mon travail de recherche, me permettront donc, après une élaboration et un long travail d'appropriation, d'éclairer le *sens potentiel* (Ciccone, 2013)¹⁰ des éléments récurrents ou spécifiques mais toujours singuliers, que j'ai pu repérer dans l'expression du malaise et de la souffrance exprimés par les enseignants mais surtout dans les solutions qu'ils tentent d'y apporter de manière consciente ou à un niveau inconscient. Il s'agit en effet, dans un mouvement de va-et-vient, de « tisser des liens entre la conceptualisation et le matériel

⁹ Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162

¹⁰ Ciccone, A. (1998/2013). *L'observation clinique*, (p.104). Paris : Dunod

« Si l'interprétation consiste à donner le sens à une situation observée, elle ne donne pas *le sens* mais elle œuvre au déploiement d'un *sens potentiel*. »

empirique » (Beillerot, 2001)¹¹ que nous apportent les entretiens, démarche traversée par le filtre du chercheur. G. Devereux écrit à ce sujet « la seconde étape [de la construction d'une science du comportement qui soit scientifique], consiste en l'étude de l'engagement personnel du savant dans son matériau et des déformations de la réalité qui résultent de ses réactions de « contre-transfert » (Devereux, 1967/2012)¹².

J'exposerai en quatrième partie les analyses des sept entretiens cliniques de recherche que j'ai menés puis travaillés suivant une méthodologie précise, au niveau manifeste dans un premier temps puis à un niveau latent, suivi de mes propositions d'hypothèses interprétatives pour chacun d'eux.

En prolongement je développerai la synthèse de mes différentes conclusions c'est-à-dire la mise en perspective des sept analyses afin d'en dégager quelques propositions autour des processus défensifs et de dégageant mis en œuvre par les enseignants face aux conflits psychiques éprouvés dans cette situation.

En conclusion, je présenterai les réponses apportées à mon questionnement initial, ce qui me permettra d'ouvrir ma recherche vers des perspectives nouvelles sur la question. Je montrerai comment les enseignants de CM2 dans la confrontation à la grande difficulté scolaire, dans ce temps de passage du premier au second degré, ne peuvent trouver des réponses satisfaisantes à travers la résolution du moins temporaire de leurs conflits psychiques, que si les mécanismes défensifs habituels s'ouvrent vers des processus de dégageant ; dans le cas contraire une solution qui fait tiers doit être recherchée dans le sens d'un accompagnement qui aiderait l'enseignant à se replacer dans une élaboration de ses conflits et dans une dynamique constructive.

¹¹ Beillerot, J. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, (p. 1-2), Paris : PUF. Préface de Claudine Blanchard-Laville

¹² Devereux, G. (1967/2012). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris : Flammarion.

1 Première partie ou L'élaboration de mon questionnement

1.1 Une séance de rééducation inaugurale

Comme je l'ai annoncé dans l'introduction, je relaterai ici une séance de rééducation particulière qui a pu, à mon insu, initier l'origine de mon questionnement.

« Est-ce que j'ai le droit d'apprendre à lire ? » ou « tu feras comme tes frères ! »

C'était un jeudi après midi, dans une salle de rééducation du Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED) d'une école située en région parisienne... il y a 15 ans. Les difficultés des enfants concernés par ce dispositif présentaient soit un problème de comportement soit une difficulté ou un empêchement à entrer dans les apprentissages. Ce jour-là le groupe de rééducation est restreint en raison de deux absents ; l'enfant que je nommerai Jérôme se retrouve donc seul avec la rééducatrice (institutrice spécialisée chargée de rééducation, option G du CAPA-SH)¹³. Nous sommes en avril. Chaque semaine la rééducatrice propose aux élèves du groupe de travailler leurs difficultés à travers le jeu symbolique, basé au départ sur la lecture d'un conte. Au moment où je relate cet épisode, il s'agit de « Jack et le haricot magique » déjà travaillé depuis trois séances. Jérôme avait choisi de jouer une nouvelle scène de ce conte. Après avoir énoncé selon le rituel des séances, les règles du cadre rééducatif, respect du temps, de l'espace et des objets, du « faire semblant » et du respect de chacun, Jérôme installe symboliquement son matériel de jeu. Il se désigne comme Jack et désigne la rééducatrice comme sa mère. Il joue alors la scène où Jack remonte pour la troisième fois à l'aide de son haricot magique jusqu'au ciel, dans le château de l'ogre. Après ruses et courage, il réussit à dérober la poule qui pond des pièces d'or et redescend vite rejoindre sa mère, remportant ainsi une victoire sur l'ogre auquel il venait d'échapper : Jack/Jérôme semblait donc satisfait... en tant que « mère symbolique », la rééducatrice le félicitait et se réjouissait de pouvoir désormais vivre

¹³ C.A.P.A-S.H : Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap. L'option G signifie : aides spécialisées à dominante rééducative.

tranquillement sans souci financier, se montrant fière de ce que son fils venait d'accomplir. À ce moment il se produisit un événement remarquable. Était-ce Jack ou Jérôme qui, dissimulé dans sa maison symbolique hors de la vue de tous, se mit à prononcer cette phrase qui résonne encore après tant d'années dans la tête ou le cœur de la mère/rééducatrice que j'étais :

« ...est-ce que j'ai droit d'apprendre à lire ? ».

À partir de ce jour cet enfant vint en rééducation non pour faire du jeu symbolique, mais avec son livre de lecture et à la fin de l'année scolaire, il savait lire. La rééducatrice c'est-à-dire l'adulte, l'avait symboliquement autorisée à savoir, elle l'avait félicité de sa curiosité et lui permettait d'apprendre. Elle l'avait ré-éduqué au sens où l'entend L. de Lajonquière lorsqu'il écrit : « Éduquer revient tout court à transmettre des marques symboliques permettant à l'enfant de conquérir pour soi une place dans une histoire, plus ou moins familière, et de pouvoir ainsi se lancer dans l'entreprise du désir » (de Lajonquière, 2013)¹⁴. Ainsi, grâce au cadre contenant et symbolique offert par la rééducation, l'enfant avait pu en toute sécurité, transformer des pulsions libidinales trop importantes en pulsions épistémophiliques via des objets culturels mettant inconsciemment et symboliquement au travail des processus archaïques qui pouvaient dès lors être dépassés, autorisant le désir et l'accès au savoir. Le savoir prend alors, selon N. Mosconi, la suite de l'objet transitionnel dans son caractère symbolique. « Il vient à la place de l'objet réel et permet d'établir la distinction nette entre fantasme et fait réel, objets internes et externes » (1996)¹⁵. D'autre part, cette expérience l'affiliait à un nouveau groupe d'appartenance : celui des sujets-apprenants. En découvrant qu'il avait le droit d'apprendre, de dépasser sa mère et de ne pas faire comme ses frères, Jérôme avait réussi à se sortir d'une stigmatisation familiale : « tu iras en CLIS comme tes frères » ; il pouvait s'inscrire « en son nom propre » (De Lajonquière, *ibid*). La rééducatrice, en offrant à l'enfant confiance et fiabilité, lui avait ouvert cette aire de jeu où les objets symboliques comblent le vide et permettent peu à peu l'accès au savoir, mais aussi un espace potentiel où le « *Je peut advenir* » (Aulagnier, 1984/2009)¹⁶.

¹⁴De Lajonquière, L. (2013). *Figures de l'infantile. La psychanalyse dans la vie quotidienne auprès des enfants*, (p.60). Paris : L'Harmattan,.

¹⁵ Mosconi, N. (1996). Relation d'objet et rapport au savoir, dans Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. *Pour une clinique du rapport au savoir*, (p 75-97). Paris : L'Harmattan.

¹⁶ Aulagnier, P. (1984/2005). *L'apprenti-historien et le maître sorcier. Du discours identifiant au discours délirant*, Paris : PUF.

1.1.1 La compréhension de la situation

La mère de Jérôme, que j'avais rencontrée à plusieurs reprises, m'avait raconté son parcours d'élève, elle-même élève de classe de perfectionnement. Elle m'avait précisé qu'elle élevait seule ses enfants et m'avait exprimé le désir qu'elle avait pour son fils Jérôme de le mettre en classe de CLIS comme ses deux autres frères. Elle connaissait bien le maître, elle avait confiance en lui et cette structure la rassurait comme elle l'avait rassurée elle-même car les enfants étaient en petit effectif et étaient bien suivis. Ce fatalisme familial m'interpellait. J'étais étonnée de voir que la solution que proposait la mère pour cet élève en échec face à la lecture après deux années de CP, rassurait aussi l'enseignante face à ce qu'elle aurait pu considérer comme un échec personnel. En posant une indication de handicap, une orientation était possible et tout le monde, suivant le désir de la mère, semblait presque rassuré parce qu'une cause avait été trouvée, relevant l'institution (enseignant, aides, parents) d'une quelconque culpabilité. Selon B. Pechberty (2003)¹⁷ « [...] l'enfant en proie à ses désirs contradictoires éprouve les deux relations de fils aimant et de rival à l'égard du père. Je citerai l'exemple de certains enfants qui ne peuvent investir le travail scolaire et réussir car ils éprouvent la peur de dépasser l'adulte, un parent ou son savoir ». Ainsi la scène rééducative avait répondu au désir de grandir de Jérôme, elle lui avait permis de s'identifier à des personnes nouvelles qui transmettent des savoirs, se mettant en posture de chercher, apprendre, trouver, créer et comprendre le monde pour agir et s'autonomiser. Devenu actif il avait pu se libérer d'une situation subie. Jérôme avait pu expérimenter en rééducation une relation où il lui a été possible de dire et de mettre en acte ce qui n'était pas exprimable ailleurs, dans sa famille comme dans la classe. N. Mosconi (1996) nous dit en suivant la théorie de Winnicott, que l'on « retrouve dans le phénomène de l'apprentissage quelque chose du paradoxe que Winnicott a souligné en ce qui concerne l'objet transitionnel. [...] On peut ainsi établir un lien entre l'inhibition du jeu que souligne Winnicott, comme pathologie de l'espace potentiel et l'inhibition intellectuelle. Lorsque l'absence d'une mère « suffisamment bonne » ne permet pas la constitution d'un sentiment de confiance et d'un objet interne vivant et pas trop persécuteur, l'espace potentiel ne se constitue pas ou reste trop limité, ce qui conduit

¹⁷ Pechberty, B. (2003). La difficulté d'apprendre entre le soin et la formation. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Paris Nanterre.

inhibition du jeu et cette inhibition, à son tour, entraîne des inhibitions dans l'apprentissage intellectuel » (1996)¹⁸.

1.1.2 À propos de la stigmatisation

Selon E. Goffman, la stigmatisation d'un individu intervient « lorsqu'il présente une variante relative par rapport aux modèles offerts par son proche environnement » (Goffman, 1975)¹⁹. La stigmatisation est un sérieux désaccord social de caractéristiques ou croyances personnelles qui sont perçues comme allant à l'encontre des normes culturelles. Ce que l'individu est, ou pourrait être, dérive de la place qu'occupe sa catégorie au sein de la structure sociale, pour l'élève stigmatisé par et comme appartenant à sa famille elle-même stigmatisée. Le mythe familial, est, selon la définition qu'en donne le dictionnaire²⁰ (Le grand Larousse, 2000), « l'ensemble des croyances et des espérances que les membres d'une famille partagent, soit à propos d'eux-mêmes, soit à propos de la nature des relations qui les unissent ». Jérôme avait réussi à sortir d'un fatalisme familial auquel semblaient adhérer tous les partenaires, puisqu'en n'apprenant pas à lire, Jérôme donnait raison à sa mère de vouloir une orientation en CLIS pour lui et, compte tenu de son échec en lecture, l'école suivait cet avis, dans un consensus presque implicite. « Dès lors, donc, que l'individu stigmatisé s'aperçoit que les « normaux » qui l'entourent ont de la peine à oublier son imperfection, il est de son devoir de s'appliquer avec persévérance à réduire la tension, en eux et au sein de la situation. C'est à lui de « briser la glace » en montrant, par la façon qu'il a de parler ouvertement de son état, qu'il sait s'en détacher pour mieux s'en accommoder. » (Goffman, *ibid*).

1.1.3 Le rapport à l'objet de recherche

Selon L.M. Bossard, « Le sujet occupe souvent la place qui lui a été assignée par les projections des adultes à son endroit : il est ainsi placé à son insu. Il lui faut donc un minimum de mouvements pour prendre connaissance de cette place, « pour la dévoiler,

¹⁸ Mosconi, N. *ibid*, p 85

¹⁹ Goffman, E. (1975). *Stigmates*, Paris : Les Editions de minuit.

²⁰ Le Grand dictionnaire de la Psychologie, (1997). Paris : Larousse.

gagner la force de la quitter et prendre le large ; la force d'être infidèle à des contrats fantasmatiques » (Sibony cité par Bossard, 2004).

De la stigmatisation et de l'injonction vers l'espace potentiel

Si j'ai introduit ma thèse par cet épisode où j'occupais la place de rééducatrice, c'est que ces notions de stigmatisation et d'injonction résonnent avec ce qui a initié ma recherche lors de mon Master 2 recherche en 2009. Convaincue de l'implication du chercheur dans son objet de recherche, « le chercheur est émotionnellement impliqué dans son matériau [...] ; ce qui en dernière analyse, rend l'angoisse inévitable » (Devereux, 1980)²¹, je peux me poser aujourd'hui la question suivante : à quel moment s'origine vraiment le sujet de ma thèse ? Le déploiement de cette recherche m'a aidée à y trouver quelques réponses, du moins à éclairer mon questionnement à travers la compréhension des propos de mes interviewées, comme si chacune d'elles m'avaient aidée à saisir des petites parties de moi-même, enseignante au départ, et à reconstituer, du moins en partie, le puzzle de mon parcours professionnel et personnel. Mais pour revenir à la question de la stigmatisation, il me faut expliquer le lien avec mon objet de recherche c'est-à-dire avec l'origine de mon questionnement.

En effet au retour en métropole après quatre ans de mise à disposition de la Polynésie française, j'avais été interpellée par la nouvelle injonction de la circulaire de 2005 sur les EGPA ²², qui obligeait de signaler à l'institution, dès le CM1, les élèves orientables en

²¹ Devereux, G. (2012) *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, (p. 30). Flammarion, Paris

²² Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré (EGPA) Circulaire n° 2006-139 du 29 août 2006 complétée par la circulaire n°2009-060 du 24 avril 2009 - BO n° 32 du 7 septembre 2006 RLR : 516-5 www.education.gouv.fr/bo/2006/32/MENE0602028C.htm

Extraits : « Des transformations sont induites par les dispositions de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, mais également par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005. Le présent texte, qui remplace la circulaire mentionnée : définit les modalités d'admission et de suivi des élèves accueillis en SEGPA ; détaille les conditions nécessaires à l'individualisation de leur parcours de formation afin que tous les élèves soient en mesure, à l'issue de la scolarité obligatoire, d'accéder à une formation conduisant au minimum à une qualification de niveau V. »

« Dès la fin de la seconde année du cycle des approfondissements (CM1) les modalités de poursuite de la scolarité des élèves qui rencontrent des difficultés scolaires graves et durables en dépit des dispositifs d'aide dont ils bénéficient doivent être posées. À l'issue de la classe de CM1, si le conseil des maîtres constate que pour certains élèves, les difficultés sont telles qu'elles risquent de ne pas pouvoir être résolues avant la fin de l'école élémentaire, le directeur en informe les parents ou les responsables légaux au cours d'un entretien dont l'objet est de les renseigner sur les objectifs et les conditions de déroulement des enseignements adaptés du second degré et d'envisager une orientation vers ces enseignements. »

SEGPA et d'en informer obligatoirement la famille dès le troisième trimestre de cette même année. J'avais alors été très choquée, ressentant cette mesure comme la stigmatisation dès le CM1 d'élèves déjà lourdement chargés de leur grande difficulté et donc en souffrance ; je me demandais alors quelle pouvaient être la posture et le ressenti des enseignants de classe ordinaire, de CM2, lorsqu'ils accueillaient ces élèves en échec, si clairement énoncé.

Ce détour par la scène rééducative n'est pas sans lien avec le positionnement complexe de l'enseignant du CM2 qui est le point d'entrée de mon questionnement de recherche comme je le décris ensuite. À travers cette scène relatée, je souhaitais montrer comment la rééducatrice, enseignante spécialisée que j'étais alors, grâce à la place qu'elle avait redonnée à l'élève et la possibilité qu'elle avait offert à l'enfant de s'inscrire en son nom propre dans son histoire, avait été ainsi réhabilitée en tant qu'enseignante dans son *soi-professionnel* (Pechberty, 2003)²³, dans la transmission du savoir via la médiation d'un objet symbolique emprunté au registre culturel des contes traditionnels et le cadre contenant de la rééducation. En revisitant cette séance rééducative la question du rapport au savoir m'apparaissait à nouveau centrale et plus tard la médiation fera écho avec les influences culturelles que je percevais dans le processus de transmission entre enseignant et élève. Comme N. Mosconi (1996), je suis en effet l'hypothèse selon laquelle le jeu et l'expérience culturelle se localisent dans une zone intermédiaire « qui se situe entre la réalité psychique interne et le monde extérieur tel qu'il est perçu par deux personnes en commun » (1996).²⁴

1.2 Mon propre rapport au savoir questionné

Lors de mon Master 2, la problématique du rapport au savoir chez une enseignante en particulier avait déjà éveillé en moi une prise de conscience à ce sujet. L'analyse des propos de Nadège dans ce même questionnement confronté au chapitre de F. Hatchuel

²³ Pechberty, B. (2003b). Enseignants du secondaire et élèves en difficulté : dynamiques psychiques et conflits identitaires. *Nouvelle revue de l'adaptation et de l'intégration scolaire*, 21, 157-172

Par *Soi professionnel* il faut comprendre, selon B. Pechberty, du point de vue clinique, « une dimension psychique dans laquelle sont inclus les sentiments et les représentations conscientes et inconscientes présents dans la *vie personnelle, subjective, et professionnelle* ».

²⁴ Mosconi, N. (1996), *ibid*, p. 84.

(2005)²⁵ « *le rapport au savoir dans les autobiographies* » mais surtout à l'analyse de N. Mosconi (1996)²⁶ sur la constitution du rapport au savoir à partir de l'autobiographie de Simone de Beauvoir « *Mémoires d'une jeune fille rangée* » (1958)²⁷ réactualisent au cours de cette recherche, l'envie que j'avais alors eue d'aller me replonger dans son œuvre plus en détail. En réfléchissant sur les raisons possibles de ce questionnement, je pense que les réactions de l'auteure ont vraisemblablement fait écho avec certaines de mes propres réactions, et éclairé des attitudes et des réflexions autour de ma construction identitaire et de mon rapport au savoir inscrits dans mon rapport à mes parents. Ces éléments autobiographiques m'étaient apparus sous l'effet d'un insight²⁸ c'est-à-dire d'une intuition psychique sur moi-même au sens de la psychologie clinique car, si j'avais déjà parcouru cet ouvrage lorsque j'avais environ douze ans, il n'avait pas eu la résonance qu'il prenait aujourd'hui. En effet, en relisant le texte de S. de Beauvoir, quelques phrases m'ont particulièrement interpellée et malgré des origines, un milieu socioculturel et un parcours différents, j'ai retrouvé en ses propos, mes propres réflexions : « l'idée d'entrer en possession d'une vie à moi m'enivrait [...] j'échappais à la passivité de l'enfance. Adulte, je reprendrai en main mon enfance et j'en ferai un chef-d'œuvre sans faille. Je me rêvais l'absolu fondement de moi-même [...]. Ainsi à présent et dans l'avenir, je me flattais de régner seule sur ma propre vie » (de Beauvoir, 1958). Enfin, N. Mosconi explique : « l'école c'est la conquête d'une première forme d'indépendance que le savoir symbolise » (1996)²⁹. Il me semble qu'il peut être intéressant ici de relater à nouveau ma propre expérience dans la constitution du rapport au savoir en guise d'illustration de mon propos. J'ai comme cette auteure saisi l'investissement scolaire comme une échappatoire familiale associée à un désir d'identification à mes professeurs, idéalisées à mes yeux car détentrices de savoir et de réussite ; comme l'auteure, j'ai le sentiment d'avoir pris ma vie en main, de m'être construite petit à petit en opposition à ma mère sur les plans professionnels et privés mais surtout sur celui du rapport au savoir. Cela signifiait pour moi, réussir à être maître de ma vie, pour, me semble-t-il, sortir de l'autorité paternelle. Avoir échappé aux ambitions ambiguës qu'il avait pour moi tout en les satisfaisant néanmoins partiellement, avoir

²⁵ Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre*, (p. 87-96). Paris, La Découverte.

²⁶ Mosconi, N. (1996). *ibid*, p.161-173

²⁷ De Beauvoir, S. (1958). *Mémoire d'une jeune fille rangée*, Paris, Folio.

²⁸ « On appelle insight le processus par lequel le sujet se saisit d'un aspect de sa propre dynamique psychique jusqu'à la méconnue de lui » dans, de Mijolla, A., (2005), *Dictionnaire international de la psychanalyse*, (p.861). Paris, Hachette.

²⁹ Mosconi, N. (1996). *ibid*, p. 164.

sublimé une forme de curiosité autoritairement et implicitement défendue : mon père était effectivement à la fois fier que je réussisse et à la fois y mettait des limites plus ou moins inconscientes, n'appréciant pas le monde universitaire « de professeurs, d'intellectuels », fier de son parcours personnel en tant que « self-made-man » mais sans doute aussi frustré de n'avoir pas fait des études plus poussées. C'est donc dans un but d'indépendance et d'autonomie matérielle sous le joug d'une injonction paternelle, motivée heureusement par un grand désir d'enseigner que je quittais ma classe de Khâgne et passais finalement le concours d'école normale d'instituteurs, abandonnant mes études littéraires ; je réussissais ce concours dans les premières places, je dirais malgré moi, car je conservais en fait, un profond désir de poursuivre mes études supérieures. De là toute cette ambiguïté que j'évoquais plus haut, vouloir dépasser son père n'est pas une tâche simple, surtout en tant que fille : sans doute est-ce à ce moment de l'entretien que les propos d'une enseignante interviewée sur son difficile positionnement en tant que seule fille de la famille avaient réveillé en moi ces souvenirs. Mon parcours professionnel mais aussi universitaire s'inscrit donc sans doute partiellement autour de cette problématique. Quant à mon père, sans doute son attitude s'inscrivait-elle dans quelque chose qui aurait à voir avec ce que G. Mendel (2002)³⁰ décrit, parlant de l'autorité, comme le problème des pulsions archaïques liées à l'image de la mère fantasmatique toute puissante, que pour écarter, on refoule à travers toute idée d'un quelconque pouvoir des femmes. Je dirai pour conclure cette réflexion que, comme pour S. de Beauvoir, l'école, le désir de savoir et d'apprendre, l'identification à mes professeurs de l'école primaire à l'université en passant par la classe d'hypokhâgne, le désir d'enseigner puis dans mes temps libres, l'amour de l'écriture, m'ont aidée à me construire, à, pour reprendre les termes de N. Mosconi (1996) « *devenir soi-même sa propre origine et se récréer comme Moi-Idéal tout puissant.* » ; ce sont certainement ces éléments perçus à nouveau dans le discours de Nadège, qui sera exposé plus loin, qui ont déclenché en moi le besoin de revisiter ma propre histoire précisément parce qu'ils réveillaient des parties de moi-même « refoulées » ou du moins non élaborées de mon moi-enseignante et à travers lui les soubassements de mon propre rapport au savoir. Mais ce « *devenir soi-même sa propre origine* » renvoie dans un processus archaïque à l'orientation de S. de Mijolla (2005) qui explore le besoin de savoir en lien avec l'énigme de l'origine,

³⁰ Mendel, G. (2002). *Une histoire de l'autorité*, Paris : La Découverte.

d'où peut-être découleraient mes désirs d'exils successifs et cette quête de trouver dans l'ailleurs cette partie de moi-même qui m'était encore étrangère.

1.2.1 Mon passage à la posture de chercheuse

Selon G. Devereux, « Ce n'est pas l'étude du sujet, mais celle de l'observateur, qui nous donne accès à l'essence de la situation d'observation » (Devereux, 2012).³¹ Si je comprends pourquoi mon implication dans mes écrits a pu longtemps rester timide et empreinte de résistances, je vois en revanche aujourd'hui, toute la portée de ce processus dans lequel « le contre-transfert du chercheur [...] est exposé comme fil méthodologique majeur et permet les avancées du travail sur les objets étudiés » (Blanchard-Laville, 2005)³². Je dis processus car cette entreprise relève d'une dynamique et constitue un travail vivant quel qu'en soit l'objet. *Vivant* car il signifie l'implication de la personne, du chercheur, l'objet vivant à travers lui. Lorsque mon directeur de thèse régulièrement soulignait mon effacement de mes écrits, je n'en percevais pas l'importance ou du moins je préférais alors, me retrancher derrière l'analyse de mes écrits portant en extériorité sur le cadre institutionnel. À ce jour ses paroles font écho car progressivement je me suis autorisée à faire mienne cette démarche. J'ai également pris conscience que l'écriture ne s'inscrit pas dans un processus linéaire, elle ne suit pas forcément les va-et-vient et les associations d'idées de la pensée, démarche qui peut paraître passionnante ou tout au contraire angoissante. Par association d'idées, j'entends des éléments personnels empruntés à mon itinéraire privé ou professionnel mais à considérer, non à titre anecdotique, ce qui ne présenterait ni intérêt ni valeur scientifique s'il ne revêt pas une fonction heuristique. À la suite de C. Costantini, je peux écrire maintenant que la mobilisation de mes mouvements contre-transférentiels à travers le parcours de mon soi-élève³³ au soi-élève des enseignantes interviewées, de mon propre rapport au savoir à celui de l'enseignante, m'a autorisée à penser qu'au-delà de ma recherche et de mon projet

³¹ Devereux, G. (1967/2012). *ibid*, p. 19.

³² Blanchard-Laville, C. & al. (2005), *ibid*, p. 138.

³³ Soi-élève : notion proposée par Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignantes entre plaisir et souffrance*, Paris : PUF

manifeste autour de la grande difficulté scolaire, « d'autres projets insus sont agissants, servent d'autres fonctions » (Costantini, 2009)³⁴.

1.2.2 La quête de savoir et le temps de la thèse

En effet je pense aujourd'hui que même si j'ai *savouré* l'année de Master 2 tout en poursuivant mon activité professionnelle, Astolfi (2008)³⁵ parle de « *la saveur des savoirs* », m'inscrire en thèse représentait un autre défi : celui de reprendre ce que j'avais dû, sous la contrainte, malgré des efforts soutenus pour me convaincre du contraire, arrêter. Comme je l'ai évoqué dans un chapitre précédent, j'avais dû en effet arrêter mon cursus en classe préparatoire littéraire, pour ne pas dépasser et entrer en conflit ouvert avec mon père. C'est sans doute une des raisons pour laquelle au sein même de l'éducation nationale et de crainte de me sentir « enfermée » dans une place et dans une identité professionnelle, j'ai déployé, une grande activité à suivre toutes les formations diplômantes que je citais précédemment dans le domaine de l'AIS³⁶.

Je me demande au moment où j'écris si cet élève ou celui de ma séance de rééducation, ce n'était pas moi quelque part, me retrouvant en difficulté, empêchée d'apprendre comme je l'aurais souhaité, obstacle à l'accession au savoir convoité. Comme si quelque chose s'était arrêtée à l'adolescence, m'inscrivant malgré moi tout d'un coup dans la vie adulte en entrant à l'École Normale, rentrant par là même dans le monde professionnel, devenant également matériellement et subitement, autonome. Si j'apparaissais m'être résignée sans difficulté, mon désir d'enseigner, enraciné dès mon enfance, dépassait l'injonction paternelle « tu dois gagner ta vie maintenant ! », entrée dans l'enseignement primaire néanmoins contrariée quelque part puisque je me destinais à devenir professeur de lettres.

En y réfléchissant aujourd'hui, dans l'après-coup, cette thèse ne constituerait-elle pas pour moi un passage et ne viendrait-elle pas réparer ce passage manqué, m'autorisant désormais à m'inscrire en propre mais m'inscrivant de fait dans une position de post-adolescence ou

³⁴ Costantini, C. (2009). Le chercheur: sujet-objet de sa recherche ?, *Cliopsy*, 1, 101-112

³⁵ Astolfi, J.-P. (2010). *La saveur des savoirs*, Paris : ESF.

³⁶ AIS : Adaptation et Intégration Scolaire, mission rattachée à la Direction des Enseignements Scolaires (DESCO). Appellation officielle de l'enseignement spécialisé depuis 1987. ³⁶ ASH : Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés. Nouvelle appellation générale de l'enseignement spécialisé, émergée progressivement au cours de l'année scolaire 2005-2006, qui se substitue au Sigle AIS. L'officialisation de cette nouvelle appellation a été réalisée, par l'article 7 de l'arrêté du 17 mai 2006

d'adolescence tardive selon les termes de L.M. Bossard, en l'occurrence d'adolescence - universitaire/chercheuse, accompagnée de nouveaux repères identitaires à prendre autour d'une problématique narcissique au moment même où mon père s'en est allé... me laissant la place, ma place. Mais toujours selon L.M. Bossard citant Bloss, « les événements qui amènent une phase de développement à sa fin semblent plus difficiles à identifier que ceux qui la font naître » (2004)³⁷. Ce travail de recherche serait ainsi pour moi une émancipation tardive de réaménagement des imagos œdipiennes dans une tentative de transposition de ce qu'Alain Braconnier écrit : « pour sortir véritablement de l'enfance, il faut s'affranchir de ces parents imaginaires qui dominaient leur rejeton de leur savoir et de leur autorité » (Bossard, 2004). Si mes différents exils professionnels parfois vers des terres très éloignées comme en Polynésie, vers d'autres cultures traditionnelles où les rites sont encore très présents, ont certainement initié le processus pour échapper à une forme d'emprise parentale inconsciente mais toujours en œuvre, la thèse n'en serait-elle pas l'accomplissement ou du moins le prolongement par l'accès à ce qui jusqu'alors m'était interdit dans le monde universitaire ?

Cette notion de post-adolescence, couplée à ce passage dans l'univers de la recherche universitaire, viendrait donc interroger les liens inter et extra-psychiques entre sujet et objet, la relation objectale étant donc interrogée à la lumière des relations de la prime enfance. Dans l'inconscient, peuvent alors surgir des imagos archaïques qui peuvent déstabiliser le sujet. Il est alors nécessaire au sujet de posséder des bases solides pour dépasser ces angoisses œdipiennes, bases qui interrogent celles de l'objet à partir desquelles elles ont été élaborées. La relation aux parents est revisitée dans une tentative qui pourrait s'avérer culpabilisante pour le sujet de ne plus être objet de leur désir. Toujours dans un processus inconscient, comme pour se découvrir « vivant » le sujet devrait dans cette période, expérimenter sa capacité au meurtre symbolique de l'objet, ce que j'ai vécu à ce moment-là, qui lui permettrait de construire des assises narcissiques nourries par la pulsion de vie. Ce jeu entre la vie et la mort dans lequel serait prise l'étudiante-chercheuse que je suis enfin devenue, viendrait s'établir à travers un corps universitaire, soumis à des ré-élaborations pulsionnelles déclinées en pulsions épistémophiliques.

³⁷ Bossard, L.-M. (2004). De la situation d'étudiant (e) à celle d'enseignant(e) du second degré. Approche clinique du passage. Thèse soutenue en Sciences de l'Éducation à l'université ParisX-Nanterre.

1.2.3 Mon « Exil » professionnel

Comme le dit F. Sinatra, « les exilés ne sont rien d'autre que ces passionnés du voyage, de l'inconnu, qui ont ressenti, pour une raison ou une autre, ce besoin irrésistible de l'ailleurs pour s'inscrire en propre » (Sinatra, 2005)³⁸. Ces pulsions épistémophiliques que je viens d'évoquer, s'inscrivant autour du savoir, pourraient s'inscrire dans mes exils professionnels et personnels successifs dans des lieux étrangers, loin de ma terre d'origine, dans une quête de savoir, comprendre et créer. C'est d'ailleurs à travers le personnage d'Ulysse, figure mythologique de l'étranger, véritable voyageur de l'inconscient, « Ulysse passe du familier à l'étranger en quête d'un renouveau aussi bien de l'identité que de la reconnaissance », que F. Sinatra inaugure son article « la figure de l'étranger et l'expérience de l'exil dans la cure » (Sinatra, *ibid*). Comme jadis enfant, avide de voyages et de liberté, je sillonnais en rêve des terres inconnues à travers la poésie ou les mythes, mes poèmes préférés étant « l'Albatros » de Baudelaire ou « les Conquérants » de José Maria de Heredia, ou encore le mythe d'Icare d'Ovide. Comme une empreinte, il me semble suivre également les traces de mon aïeul parti explorer les Amériques avec sa famille, une épopée pour l'époque, dont le récit attisa chez moi lorsque j'étais enfant, de la curiosité associée à de l'admiration et de la fierté. Au-delà de cette inclination au voyage, cette démarche de partir exercer dans les territoires d'outre-mer s'inscrit dans quelque chose de plus intime ; elle prend sens pour moi aujourd'hui, dans l'après-coup, dans une dynamique d'émancipation quant à la place des images parentales et dans mon propre rapport au savoir. Ce mouvement complexe m'a demandé bien sûr une certaine maturation dans l'unification des champs d'identification à partir de la rupture avec le familier jusqu'à l'intégration de l'autre, de l'étranger. Toujours selon Sinatra (*ibid*), « le bonheur de l'étranger c'est celui de retrouver, par ce détour de l'exil, cette partie de lui-même qu'il aurait de toute façon cherchée chez lui [...] vivre avec l'autre, nous confronte à la possibilité ou non d'être un autre » (Kristeva citée par Sinatra, *ibid*). Dans cette recherche de l'autre, il y a un désir de rencontre avec l'inconnu, l'inconscient, son propre inconscient, et donc la construction du Je. L'expérience de l'exil constitue donc un itinéraire tout à la fois douloureux et exaltant, dans une tension constante d'ouverture à l'autre et pourtant d'unité, et cet itinéraire, en ce sens, pourrait bien aussi être celui de ma thèse.

³⁸ Sinatra, F. (2005). La figure de l'étranger et l'expérience de l'exil dans la cure, dans Kaës, R. *Différence culturelle et souffrances de l'identité*, (p.131-152). Paris : Dunod

1.2.4 Du Master à la thèse : l'évolution de la question

Lors de mon mémoire de Master 2 en sciences de l'éducation et en tant que psychologue scolaire en école élémentaire, convaincue de l'importance d'un cadre, je m'étais intéressée au cadre institutionnel dans lequel évoluent notamment les enseignants de CM2 car comme je l'ai déjà souligné, j'étais interpellée par la nouvelle injonction de la circulaire de 2005 sur les EGPA ³⁹. J'avais donc entrepris d'écouter les discours de l'institution parallèlement à ceux des enseignants et j'avais travaillé la question suivante : « comment l'École, parle-t-elle de la grande difficulté en fin de cycle élémentaire ? ».

En interviewant les enseignants sur la question de la grande difficulté, lors de mon Master2, j'avais été étonnée de constater que, malgré ce que je comprenais comme une stigmatisation et malgré des éprouvés d'épuisement et de déstabilisation, ces enseignants demeuraient impliqués et renonçaient peu. Je me demandais alors quels mouvements psychiques pouvaient bien habiter ces enseignants et comment ils pouvaient se sortir de cette situation.

Faisant suite à ce premier constat, mon intérêt pour le cadre institutionnel interrogeait également l'enseignante que j'étais, devenue psychologue scolaire. Mon inscription dans un projet de recherche clinique à orientation psychanalytique en sciences de l'éducation aurait pu me conduire en effet à une étude exclusive du point de vue des professeurs. Or, soucieuse du cadre comme je l'évoquais précédemment, je m'étais intéressée parallèlement à l'évolution des textes institutionnels sur ce même thème, l'écrit « institutionnel » étant

³⁹ Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré (EGPA) Circulaire n° 2006-139 du 29 août 2006, et complétée par la circulaire n°2009-060 du 24 avril 2009 - BO n° 32 du 7 septembre 2006 RLR : 516-5 www.education.gouv.fr/bo/2006/32/MENE0602028C.htm

Extraits : « Des transformations sont induites par les dispositions de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, mais également par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005. Le présent texte, qui remplace la circulaire mentionnée : définit les modalités d'admission et de suivi des élèves accueillis en SEGPA ; détaille les conditions nécessaires à l'individualisation de leur parcours de formation afin que tous les élèves soient en mesure, à l'issue de la scolarité obligatoire, d'accéder à une formation conduisant au minimum à une qualification de niveau V. »

« Dès la fin de la seconde année du cycle des approfondissements (CM1) les modalités de poursuite de la scolarité des élèves qui rencontrent des difficultés scolaires graves et durables en dépit des dispositifs d'aide dont ils bénéficient doivent être posées. À l'issue de la classe de CM1, si le conseil des maîtres constate que pour certains élèves, les difficultés sont telles qu'elles risquent de ne pas pouvoir être résolues avant la fin de l'école élémentaire, le directeur en informe les parents ou les responsables légaux au cours d'un entretien dont l'objet est de les renseigner sur les objectifs et les conditions de déroulement des enseignements adaptés du second degré et d'envisager une orientation vers ces enseignements. »

non seulement une référence pour l'enseignant mais aussi représentatif de l'évolution du système scolaire. En interviewant des inspecteurs que je considérais comme les passeurs du discours institutionnel, je risquais d'obtenir une forme d'interprétation ou de traduction du discours officiel ; j'avais donc préféré opter pour l'analyse des textes émanant directement du ministère.

Comme je l'ai également développé dans une précédente publication (Luce, 2011)⁴⁰, j'avais constaté beaucoup d'interrogations et de solitude de la part des enseignants de CM2 beaucoup d'attentes vis-à-vis de l'institution, une forte implication professionnelle face au problème de la grande difficulté en fin de cycle élémentaire. La notion de « grande difficulté scolaire » apparaissait comme un élément déclencheur d'enjeux psychiques et de conflits sur le plan professionnel et personnel, face à ces élèves particuliers et stigmatisés. J'avais conclu sur le constat suivant : en croisant ces deux niveaux de discours, face aux changements fréquents relevés dans les textes et à leurs conséquences sur les réformes entreprises, ces enseignantes, devant l'inefficacité de leurs repères et en l'absence de finalité claire, faisaient des arrangements au coup par coup dans un climat de profond malaise et de souffrance. Ce qui était mis en place par l'institution n'était pas remis en cause mais il existait un vide entre ces deux niveaux de l'École qui, derrière des mots communs en apparence, n'y mettaient pas les mêmes priorités. Il existe donc une forme de décalage entre le discours de l'enseignant inscrit dans l'individualité et les textes dans la généralité, entre la constance des exigences du quotidien du premier et la variation des priorités de l'institution.

Au regard de l'analyse des entretiens quant à la tentative de compréhension de cette souffrance enseignante, les seuls éléments de leur histoire personnelle ne suffisaient pas à éclairer les conflits intrapsychiques que je soupçonnais. Il m'était difficile de « faire abstraction des effets *des transformations contemporaines du cadre socioculturel* et institutionnel, sur *le rapport à la tâche primaire* et aux publics » (Yelnik, 2010)⁴¹. Il y avait donc bien un compromis à trouver entre une centration sur l'histoire personnelle et le conflit intrapsychique de ces enseignantes ainsi que sur la prise en compte des facteurs

⁴⁰ Luce, C. (2011). La grande difficulté scolaire, vecteur d'un conflit psychique chez l'enseignant. Entre textes institutionnels et pratiques professionnelles. *Cliopsy*, 5, 39-55.

⁴¹ Pinel, J.-P. (2009). cité par Yelnik, C. (2010). Souffrance professionnelle dans le monde scolaire, *Cliopsy*, n°3, 12-17

extérieurs tels que le contexte institutionnel et organisationnel dans ce face-à-face avec la grande difficulté.

L'institution à travers la fluctuation de ses textes et de ses orientations ne se montrait ni contenante, ni étayante et perturbait les repères des professeurs dans leur rapport au savoir. Une piste était donc à rechercher du côté d'un *traducteur*⁴² entre le discours de l'institution et le discours des enseignants.

Décidée à entreprendre ma thèse, j'étais alors curieuse d'approfondir dans une démarche plus clinique l'analyse des réactions des enseignants, les mouvements psychiques en jeu et les moyens défensifs et d'ouverture mis en œuvre face à cette situation complexe à la fin du cycle élémentaire.

Petit à petit le cadre institutionnel prenait moins de place dans ma recherche et j'orientais la lecture des circulaires également de manière plus clinique. Par ailleurs, profitant de mon expérience professionnelle dans des milieux ultramarins, j'ai alors décidé de mettre en perspective les discours d'enseignants de France hexagonale mais également de Polynésie française et des Antilles où j'exerce au moment où je rédige cette thèse. Cette nouvelle orientation dans ma recherche m'invitait à prendre en compte d'éventuelles influences culturelles. L'évocation de ces influences culturelles résonne aujourd'hui avec la médiation culturelle utilisée en rééducation via un conte traditionnel, objet et détour symboliques et transitionnels qui avaient été nécessaires à l'élève pour accéder au savoir comme je l'ai évoqué au début de ce travail et c'est au cours de l'analyse des entretiens que s'est révélée toute l'importance qu'elles pouvaient prendre dans les mécanismes défensifs ou de dégagement mis en œuvre par les enseignants.

1.2.5 Quand la grande difficulté suscite une forme d'angoisse chez l'enseignant

La classe est un milieu fermé dans lequel l'interaction maître/élève est difficilement transmissible ; cependant interrogés sur la question, les enseignants revisitent leur propre parcours scolaire et, avec plus ou moins de réticence, expriment leurs difficultés et leur malaise souvent d'ailleurs sous la forme d'une plainte. Dès les premiers entretiens, j'ai été

⁴² Luce, C. (2011). *ibid.*

étonnée par l'apparition, dans les discours, de processus d'autohistorisation⁴³, les enseignantes interviewées parlant spontanément non seulement de leur propre parcours scolaire, mais aussi de leur rapport au savoir et de leur histoire familiale.

Dans son implication professionnelle, et en l'absence de signification univoque de la grande difficulté à travers les textes ministériels, je me demande ce que peut mobiliser l'enseignant pour répondre à des difficultés toujours inattendues et face auxquelles il n'existe pas de réponses satisfaisantes. Dans son implication personnelle, quels mouvements psychiques interfèrent avec ses réactions professionnelles ? Mais aussi quelle influence le contexte culturel exerce-t-il sur la perception et la gestion de la grande difficulté et selon quelles modalités ?

Ma recherche ne focalise donc plus sur la grande difficulté scolaire en tant que telle, c'est-à-dire qu'elle ne traitera pas la question des élèves en grande difficulté mais sur le fait que sa complexité semble être, pour les enseignants, un élément déclencheur de phénomènes face à des élèves stigmatisés, « irréprésentables » au sens où ils ne correspondent ni à leurs représentations ni à leurs attentes. En deçà de la représentation, je m'oriente dans cette recherche vers l'analyse d'éléments intrapsychiques, mettant en jeu des processus identificatoires chez ces enseignantes de fin de cycle élémentaire, entre un soi-professionnel affecté dans ses limites et un soi-personnel mis à mal face à cette incohérence vécue entre intérieur et extérieur c'est-à-dire entre l'Idéal et le réel. En d'autres termes, si le fait d'être confronté à la grande difficulté, vécue comme bouleversante par les enseignantes, constitue lui-même une réalité conjoncturelle, la question se pose de ce qu'il représente comme bouleversement. Il s'agit donc d'éclairer comment et pourquoi ces conditions qui font « événement » pour les enseignantes interviewées et à travers elles, pour moi en tant qu'ancienne enseignante devenue psychologue de l'éducation nationale engagée dans une recherche, provoquent des mouvements psychiques qui viennent mettre à mal et ainsi révéler les constructions qui présidaient à la manière de se positionner comme professionnels de l'école. Les différentes réactions, les résonances privées et les mécanismes de défenses ou de dégageement mis en œuvre par les enseignantes interviewées pour tenter de se sortir de ce malaise ont autant de significations qu'il me revient d'analyser dans cette recherche à travers mon propre filtre psychique de chercheure, inscrite dans une démarche clinique. Si chaque entretien décrit « un système d'équilibre

⁴³ Autohistorisation : notion développée par Piera Aulagnier que je présente ensuite dans la partie traitant des outils conceptuels utilisés.

propre à la personne » (Pechberty, 2003)⁴⁴, peut-on identifier des tendances récurrentes qui se retrouveraient dans chaque entretien ? Ou discerne-t-on des différences dans l'appropriation, la gestion et les modèles défensifs face à une situation institutionnellement semblable au départ et des conflits a priori similaires ? Par ailleurs, le lien entre le singulier et le collectif se pose dans cette recherche menée dans les contextes métropolitains, polynésien et antillais : en effet si chaque entretien relate une situation singulière, chacune d'elle comme chaque interviewé, portent des traces du social-historique au sens de C. Castoriadis (Premat, 2009)⁴⁵ : que se joue-t-il alors autour de la transmission selon les différents contextes culturels étudiés ?

Dans cette problématique, l'enseignant de CM2 quel que soit le contexte géographique, est bien au centre de cette recherche, car sa position dans l'institution est complexe : placé en fin du cursus primaire, entre deux fonctionnements distincts celui de l'école et du collège, il est chargé de mettre du lien sur prescription de l'institution (la liaison CM2/6^{ème}) là où il semble difficile d'en mettre, mais il se vit aussi chargé implicitement de réparer tout ce qui à ce jour n'a pas fonctionné, de combler les manques accumulés, au risque de laisser partir au collège des élèves en difficulté n'ayant pas acquis les apprentissages fondamentaux requis. Ces élèves fragiles seraient en effet ressentis « incomplets », au sens de l'incomplétude selon Freud⁴⁶ et susciteraient des résonances d'une situation archaïque vécue dans la petite enfance en rapport avec la dépendance originelle et l'état de détresse ou de désaïde⁴⁷ du nourrisson ; l'incomplétude renvoyant au manque, naîtrait alors une forme d'angoisse, Freud parle « d'état d'affect »⁴⁸, en lien avec le besoin de complétude.

Ces élèves seraient ainsi susceptibles de renvoyer à l'enseignant culpabilité et angoisse car, se séparer dans ces conditions, n'est pas une démarche facile tant elle est contraire à sa mission professionnelle et à ses idéaux. Se séparer signifie en effet se séparer d'une partie

⁴⁴ Pechberty, B. (2003b). Enseignants du secondaire et élèves en difficulté : dynamiques psychiques et conflits identitaires, *Nouvelle revue de l'adaptation et de l'intégration scolaire*, 21, 151-171.

⁴⁵ Premat, C. (2009). *Cornelius Castoriadis, textes philosophiques inédits (1945-1967). L'autonomie comme mode d'être social-historique*. Histoire et création, Paris : Seuil.

⁴⁶ Freud, S. (1926/1993). *Inhibition, symptôme et angoisse*, Paris : PUF.

⁴⁷ Freud, S. (1926/1993). *ibid*, (p 51-56). « L'angoisse se révèle être le produit du désaïde psychique du nourrisson, qui est, cela va de soi, le pendant de son désaïde biologique. »

L'état de désaïde « est lié à l'impuissance originelle du nourrisson face à ses besoins, génératrice d'une souffrance par le débordement du système pare-excitation à laquelle seule l'intervention de l'objet peut mettre fin » ans De Mijolla, A. (2005). *ibid*, p.465.

⁴⁸ Freud, S. (1926/1993). *ibid*, p.45.

de soi-même, non seulement de l'élève réel mais aussi de l'élève porteur d'espoirs et investi de missions.

2 Deuxième partie : réflexion sur l'enseignant de CM2 confronté à la grande difficulté scolaire

2.1 Le contexte professionnel de l'enseignant de CM2 : un entre-deux complexe avant le collège

2.1.1 Un enseignant en porte à faux

La classe de CM2 représente la fin du cycle élémentaire et le passage vers le collège, un entre-deux complexe pour l'enseignant. Ces enseignants de fin de cycle ont un positionnement unique au sein du contexte éducatif. Ils ont en charge la préparation des élèves à un autre mode d'enseignement au collège avec multiples professeurs. Le cloisonnement apparent entre le premier et le second degré permet difficilement dans la réalité et malgré des incitations à la liaison CM2-6^{ème}, d'ajuster réellement les exigences et d'obtenir un retour sur la formation dispensée, alors que le passage entre la maternelle et le primaire au sein du premier degré est souvent réalisé en bonne ou du moins en meilleure collaboration.

Ces enseignants ont en effet un positionnement professionnel singulier, à la fois un peu isolés au sein du premier degré car ils sont en fin de parcours, ils « tournent » souvent peu (ce sont souvent des « spécialistes » des CM2)⁴⁹ et ils préparent leurs élèves pour le collège, c'est-à-dire vers un milieu qu'ils connaissent peu ou à travers leurs propres souvenirs de collégien mais également étranger pour leurs élèves. Les programmes actuellement en vigueur à l'École et au Collège sont conçus, dans un esprit de continuité renforcé par la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences en

⁴⁹ <http://media.education.gouv.fr>

particulier dans l'articulation cycle III/sixième⁵⁰, mais aussi parfois, d'une indispensable rupture quant au statut des notions enseignées.

Mais qu'en est-il effectivement ? À tous les niveaux de la scolarité, comme le précise une circulaire ministérielle de 2011⁵¹, quant à la continuité pédagogique, l'enseignant doit avoir une bonne connaissance des programmes de l'année précédente (et donc des compétences sur lesquelles s'appuyer pour poursuivre les apprentissages) et de ceux de l'année suivante (pour connaître les finalités des notions enseignées) : « il est indispensable que les professeurs qui enseignent en classe de sixième soient informés de la pédagogie de l'école primaire et des programmes du CM2. De même, les professeurs des écoles doivent connaître les méthodes de travail utilisées généralement dans les collèges, les programmes du cycle d'adaptation ainsi que les connaissances et compétences nécessaires à leur mise en œuvre. De tels échanges sont utiles pour que les représentations des uns et des autres fassent place à une connaissance de la réalité des objectifs et des exigences de chaque niveau » (2011, *ibid*). Cela est aussi vrai mais plus problématique pour les années charnières que sont les classes de CM2 et de sixième. Ainsi, tout enseignant de cycle III doit connaître les grands objectifs du programme de sixième, car la plupart des notions qu'il abordera, avec ses élèves, seront reprises et complétées en sixième. L'enseignant de sixième doit avoir une bonne connaissance des programmes de cycle III et, pour chaque notion, du niveau d'approfondissement exigible en fin de CM2. Certaines notions fondamentales sont en cours d'acquisition sur une très longue période. L'objectif à l'école élémentaire est de privilégier les mises en situation concrètes. L'objectif au Collège est de prolonger les activités, dans le même esprit, et de parfaire l'acquisition de la notion.

Or, dans la pratique on sait que cette liaison et cette continuité sont difficiles.

La prise en charge de cette liaison CM2-6ème par les enseignants, ainsi qu'une réflexion individuelle et collective par ces acteurs autour de cette prise en charge, fonctionne principalement, lorsqu'elle existe, autour des disciplines et des contenus d'enseignement et non autour, par exemple, de l'expérience des élèves, de leur vécu et leur appréhension de la classe de 6^{ème} ; bien souvent il s'agit de quelques réunions dans l'année entre professionnels des deux degrés et d'une visite annuelle du collège. Parfois encore dans le

⁵⁰Bulletin officiel n°31 du 1er septembre 2011

Enseignements primaire et secondaire. Circulaire n° 2011-126 du 26-8-2011 MEN - DGESCO A1-2, repéré sur http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57155

⁵¹ Circulaire n° 2011-126 du 26-8-2011, *ibid*, paragraphe : Favoriser le travail en commun des enseignants.

meilleur des cas des grands jeux collectifs interétablissements de type rallyes-lecture ou mathématiques sont organisés entre collège et école. Mais cette liaison CM2-6^{ème} se réduit encore pour d'autres à un simple examen de listes d'élèves afin de constituer au mieux les futures classes de Sixième. Pourtant les textes institutionnels traitant de la liaison CM2-6^{ème} existent et sont, quant à eux, pragmatiques, pourquoi est-elle si difficile à réaliser ?⁵²

2.1.2 École et collège : deux histoires différentes

Depuis Jules Ferry, l'école communale représentait l'école du peuple tandis que le collège représentait l'école de la bourgeoisie. Chaque mairie avait l'obligation de créer une école qui était à sa charge tant au niveau de la construction des locaux que de la rémunération des instituteurs. L'école offrait une formation jusqu'au certificat d'étude et jusqu'au brevet pour les élèves les plus « doués ». Les villes entretenaient leurs collèges, payants pour leur grande majorité, qui couvraient tout le cursus scolaire depuis les petites classes jusqu'au baccalauréat. Ainsi dès l'origine, l'école et le collège ont été séparés géographiquement et cloisonnés pédagogiquement : chaque structure avait ses enseignants, son organisation et ses élèves ; de surcroît, les enseignements et les apprentissages de l'école et du collège n'avaient pas les mêmes objectifs. L'école élémentaire devait former le citoyen en lui inculquant les savoirs de base (lire, écrire et compter) alors que le collège devait préparer l'élite de la nation en transmettant des savoirs disciplinaires. L'enseignement français était constitué de deux réseaux distincts. Cette séparation institutionnelle a commencé à générer des difficultés quand dans le but de lever une barrière sociale, l'examen d'entrée en 6^{ème} a été supprimé par décret le 23 novembre 1956 permettant l'accès au collège pour tous les élèves ayant un niveau supérieur ou égal à la moyenne puis lors de l'instauration du collège unique en 1975 comme le décrit J.P Delahaye (2006)⁵³. Le collège n'était pas préparé en effet à accueillir tous les élèves ; dès 1977, la circulaire sur la continuité

⁵² Toulemonde, B. (dir.) (2009). *Le Système éducatif en France*. (p. 191). Paris : La Documentation française. Cet ouvrage édité dans la collection des Études reprend l'intégralité du dossier « Les élèves : connaissances, compétences et parcours », paru en décembre 2010 dans le n° 79 de la Revue « Education & formations ». Il s'agit d'un état des lieux très précis et toujours actuel du parcours scolaire des élèves et de ses déterminants et conséquences aux plans individuel et collectif.

⁵³ Delahaye, J.-P. (2006). *Le collège unique pour quoi faire ? Les élèves en difficulté au cœur de la question*. Paris : Retz.

école/collège ⁵⁴ souhaitait apporter une première réponse à cette rupture, soulignant néanmoins que cette massification de l'enseignement du second degré, certes nécessaire, pouvait soulever des difficultés.

Les nombreuses réformes du système éducatif français, à partir de la fin des années quatre-vingt, ont eu pour but de faire évoluer les enseignements par une adéquation des programmes entre le premier et le second degré. Par ailleurs, pour atténuer la rupture, l'institution a mis en place un nouveau dispositif spécifique de « Liaison CM2- 6^{ème} » en 2011⁵⁵ : l'évolution n'est pas encore achevée et la question s'inscrit dans les priorités de la circulaire de rentrée 2013⁵⁶. La continuité des apprentissages entre l'école et le collège si elle demeure complexe, représente néanmoins une finalité à atteindre.

2.1.3 Professeur des écoles et professeur de collège : un statut différent

Principale catégorie des personnels de l'Éducation nationale en termes d'effectifs, les enseignants forment une profession que l'opinion envisage souvent sous l'angle de l'unité et de l'homogénéité. Dans la réalité, le corps enseignant est historiquement scindé en deux groupes distincts, chacun ayant une identité professionnelle forte. D'une part, il y a les enseignants du primaire dont un des traits de leur identité professionnelle est la polyvalence. D'autre part, les enseignants du secondaire, marqués par leur formation universitaire et qui ont une mission disciplinaire spécialisée.

B. Christ (2000)⁵⁷ a montré pourquoi l'exhortation à travailler ensemble depuis plus de 20 ans, sur le thème de la liaison CM2/6^{ème} n'a pas eu plus de succès. Outre des problèmes matériels bien réels pour des enseignants appartenant à « deux administrations »

⁵⁴ Circulaire n° 77-100 du 16 mars 1977 : liaison entre école et collège « L'importance de l'enjeu justifie que les responsables administratifs et pédagogiques concernés ne négligent rien de ce qui peut leur permettre de lever ou d'atténuer les difficultés de mise en œuvre des actions favorisant la liaison CM2-sixième collaboration Je vous serais obligé de me faire tenir au début du troisième trimestre de l'année scolaire 1977-1978 un bref compte rendu relatif à l'application de ces mesures, aux initiatives prises ainsi qu'aux résultats obtenus. »

⁵⁵ Circulaire n° 2011-126 du 26-8-2011

⁵⁶ Circulaire n° 2013-060 du 10-4-2013MEN - DGESCO « Prévu dans le projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, un conseil école-collège, à vocation exclusivement pédagogique, sera progressivement mis en place au cours de la prochaine année scolaire. Il permettra de préfigurer le futur cycle d'apprentissage associant le CM2 et la 6^{ème}, disposition également présente dans l'annexe du projet de loi »

⁵⁷ Christ, B. (2000). La liaison CM2/6^{ème} Etude des représentations des institutrices et des professeurs dans *Revue française de pédagogie*, 133, 1, 87-99.

différentes, il démontre que « les représentations réciproques de ces deux catégories d'enseignants constituent l'obstacle majeur à une coopération efficace ». L'hypothèse de la méconnaissance par manque de relation semble correspondre à une volonté délibérée qu'il qualifie de « rempart ». Selon lui, ces remparts seraient dus à une « certaine mésestime confortée par un repli sur des positions figées » empêchant une coopération fructueuse entre les deux catégories de personnels. Il n'y a donc pas qu'un écart structurel qui soit à l'origine du manque de continuité entre l'école et le collège. La rupture est aussi le fait de l'Éducation Nationale à travers le corps enseignant lui-même.

2.1.4 L'enseignant du premier degré est confronté à une tâche plurielle

Sur le plan strictement pédagogique, la grande difficulté conduit les enseignants à tenir compte plus encore que face à des difficultés légères ou moyennes, du rythme d'apprentissage de ces élèves, à ajuster leur niveau d'exigence et donc à modifier la quantité de travail qui leur est demandé, à rechercher toujours de nouvelles stratégies, à procéder à des aménagements particuliers en utilisant les dispositifs préconisés par l'institution et impliquant différents partenaires comme l'aide personnalisée⁵⁸ ou le PPRE⁵⁹. Jusqu'à là il n'y a rien qui ne dépasse le rôle de pédagogue mais la question n'est pas si simple car la pédagogie mise en œuvre par l'enseignant à elle seule ne suffit pas à résoudre le problème. Obligé pourtant dans la pratique quotidienne de sa classe d'avoir recours à des adaptations (Forquin parle de curricula réels⁶⁰) qui dépassent parfois le seul cadre pédagogique, tout en subissant la contrainte des programmes officiels, l'enseignant peut se sentir coupable de transgresser la loi institutionnelle (programmes, calendrier) et responsable d'un élève qu'il doit, dit-il, « récupérer » afin de le « laisser partir » au collège dans les meilleures conditions.

⁵⁸ Aide personnalisée Circulaire n° 2008-082 du 5 juin 2008 *B.O.* n°25 du 19 juin 2008 *R.L.R.* : 514-3

⁵⁹ PPRE Créés par l'article 16 de la loi n°2008-380 du 23 avril 2005, les PPRE (programmes personnalisés de réussite éducative) sont des dispositifs d'aide qui doivent obligatoirement être mis en place « à tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle », en collaboration avec les parents

⁶⁰ Forquin, J.-C. (2005). « Curriculum », *Dictionnaire encyclopédique de la formation et de l'éducation*, (p. 234) Paris : Retz.

2.1.5 Un enseignant isolé

Une condition d'exercice de la profession, source importante de souffrance chez l'enseignant, est l'isolement dans lequel il doit exercer sa profession particulièrement l'enseignant du premier degré, unique référent de son groupe classe et encore davantage l'enseignant de CM2, positionné à la frontière du primaire et du secondaire. L'isolement peut être défini non seulement par le fait que l'enseignant est seul devant sa classe, mais aussi par ses difficultés à faire comprendre son expérience, à transmettre et à faire partager les ressentis que suscite en lui cette dernière ; s'agissant de l'expérience face à des élèves en grande difficulté scolaire, cet éprouvé s'en trouve renforcé.

Cependant P. Perrenoud parle d'une « solitude ambiguë » (Perrenoud, 1995)⁶¹. Selon lui, le métier de l'enseignant peut également être envisagé sous l'angle d'un individualisme, l'enseignant pouvant « faire ce qu'il veut » une fois refermée la porte de sa classe. Mais est-ce aussi vrai et aussi satisfaisant qu'on le dit ? N'est-ce pas une façon pour lui de se protéger autant qu'une aspiration à une totale autonomie ? Par ailleurs, l'enseignant a l'impression de faire ce qu'il veut, plus facilement lorsqu'il veut *grosso modo* ce que l'institution et la société lui prescrivent mais « paradoxalement, tant le conformisme que la déviance sont difficilement avouables » (*ibid*). Mais derrière cet isolement ambigu, se cachent aussi le refus et/ou la crainte de se confronter aux autres, de devoir soit s'engager davantage dans le travail, d'être poussé à changer sa pratique sous l'influence de collègues mais aussi parfois une forme de résistance par crainte de ne pas savoir préserver son identité.

À cela s'ajoute chez l'enseignant de CM2, pour qui se pose la question du bilan des acquis des élèves en grande difficulté en fin de cursus primaire et avant leur passage au collège, un ressenti de solitude accru. En préface de l'ouvrage de C. Yelnik (2005, a)⁶², C. Blanchard-Laville écrit au sujet de la solitude de l'enseignant face au groupe classe que je me permets de transposer ici, « ce texte fait surtout résonner en nous l'immense solitude des enseignants face au groupe. Cette solitude à laquelle ils ne se sentent pas préparés, à laquelle ils ne s'attendaient pas. N'ayant pas développé cette capacité en eux d'assumer d'être « seul en présence du groupe d'élèves » on les voit user de stratégies défensives bien

⁶¹ Perrenoud, P. (1995). Dix non-dits ou la face cachée du métier d'enseignant. *Recherche et formation*, 20, 107-124.

⁶² Yelnik, C. (2005, a). *ibid*, préface.

compréhensibles en lien avec leur histoire sociale, psychique et culturelle ». On pourrait penser que l'environnement relationnel de l'enseignant du premier degré devrait lui permettre alors de trouver auprès de collègues dont il doit partager d'autres tâches (récréations, soutien, conseil de cycles,...) à la fois aide, conseil, et soutien. Mais ces interlocuteurs proches, collègues, directeur ou encore psychologue scolaire, ont-ils le pouvoir ou les compétences d'effectuer un travail d'accompagnement ? Quant à l'inspecteur, représentant de l'institution, son rôle est encore fort et important dans l'évaluation professionnelle et son double rôle à la fois d'évaluateur d'une carrière et d'accompagnement peut-il également créer ce rapport de confiance susceptible d'aider l'enseignant ?

En analysant cette notion, je m'orienterais davantage vers un ressenti d'isolement plus que de solitude : en effet, l'enseignant étant entouré d'élèves, il est, me semble-t-il, plutôt que solitaire, surtout isolé, seul face au groupe classe dont lui seul a la responsabilité. Un isolement qui semblerait être plus difficile à vivre que le sentiment de solitude.

Cependant lorsque la transmission se passe bien, l'enseignant retire un réel plaisir personnel à faire son métier de même lorsqu'il réussit à gérer une situation déstabilisante. Seul maître à bord, il est alors le seul à mériter les éloges. À l'inverse comme je le montrai ensuite dans la partie traitant de la grande difficulté scolaire analysée du point de vue institutionnel en référence aux travaux de R. Kaës (2003)⁶³ et comme le relève la sociologue F. Lantheaume qui a travaillé sur la souffrance des enseignants, « quand un enseignant fait face à des difficultés qu'il ne parvient pas à surmonter, il ressent la solitude comme une souffrance individuelle, personnelle, et la vit comme un abandon de l'institution. » (Lantheaume, 2008)⁶⁴.

⁶³ Kaës, R. (2003). *L'institution et les institutions, Etudes psychanalytiques*, Paris : Dunod.

⁶⁴ Lantheaume, F. (2008). dans *Le monde de l'éducation*, décembre, (Maître de conférences à l'université Lumière Lyon 2).

2.2 Réflexion à partir de textes institutionnels sur la grande difficulté scolaire

La grande difficulté scolaire est une situation perturbante pour les enseignants de CM2. Le premier regard que je poserai concerne le point de vue de l'Institution, au travers des circulaires de rentrée. Cette approche du contexte institutionnel ne prétend pas à l'exhaustivité quant à l'origine et aux notions associées à la grande difficulté scolaire, des travaux l'ayant par ailleurs décrite sur le plan historique (Roiné 2009)⁶⁵ ; ce volet de ma recherche apporte en revanche un éclairage sur la complexification du métier d'enseignant liée à la prise en charge de ces élèves décrits clairement dans la circulaire de rentrée 2009 :

Prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers

- Circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009 relative aux fonctions des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire parue au BOEN n° 31 du 27 août 2009
- Circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009 relative à la scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire et à l'actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire (Clis) parue au BOEN n° 31 du 27 août 2009
- Circulaire n° 2009-168 du 12 novembre 2009 relative au guide d'aide à la conception de modules de formation pour une prise en compte des élèves intellectuellement précoces parue au BOEN n° 45 du 3 décembre 2009

Ce paragraphe sur la « Prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers », résume en trois points la caractérisation d'un élève singulier par le ministère : la difficulté scolaire, le handicap, la précocité. C'est bien de la gestion de l'hétérogénéité et de la différence dont il s'agit, liée à des rythmes d'apprentissages différents. Si l'enseignant est confronté en permanence à cette diversité qui fait partie d'un des « *bouleversements de l'exercice de la profession*⁶⁶ » (Lessard et Tardif, 2004), il est question d'une « *attitude professionnelle nouvelle lorsqu'il s'agit de prendre en charge des élèves en difficulté scolaire, des*

⁶⁵ Roiné, C. (2009). *Cécité didactique et discours noosphériens dans les pratiques d'enseignement en SEGPA: une contribution à la question des inégalités*. Bordeaux 2.

Thèse soutenue le 18-11-2009 Sciences de l'éducation sous la direction de Bernard Sarrazy.

⁶⁶ Lessard, C. & Tardif, M. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui: Évolutions, perspectives et enjeux*. (p 160), Laval : Presse de l'Université

populations à hauts risques » (Perrenoud 1993)⁶⁷. Pourtant quelle que soit la terminologie employée par l'institution pour désigner ces élèves qui sortent de la norme institutionnelle, et le flou qu'elle suscite chez l'enseignant, « il est au fond toujours question d'un *nous complet* face à *ces autres* auxquels il manque quelque chose » (de Lajonquière, 2013)⁶⁸. En effet, toujours selon l'auteur, s'il était au préalable question d'un déficit et « d'un manque à combler », il s'agit maintenant de besoins particuliers et donc « d'un manque à satisfaire » grâce à l'éducation. Face aux « difficultés professionnelles » qui peuvent être vécues au quotidien dans la classe par tout professeur, la complexité liée à la grande difficulté scolaire peut donc révéler chez l'enseignant des difficultés de positionnement plus marquées qui interrogent son soi-professionnel et son soi-personnel dont fait partie son soi-élève⁶⁹.

Pour ces raisons, je désirais interroger en amont les textes les plus opérationnels, c'est-à-dire les circulaires de rentrée. Si d'après B. Sarrazy (2008)⁷⁰, les circulaires ministérielles doivent inciter à passer d'une hétérogénéité « *subie* » à une hétérogénéité « *maîtrisée* », elles nous intéressent surtout par leurs intentions. Ces priorités ministérielles, donc politiques, sont annoncées sur un mode d'écriture éloigné des textes « réglementaires » et ne sont pas destinées à s'inscrire dans le temps comme une loi ou un règlement mais

⁶⁷ Perrenoud, P. (1993). L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs, *Education et Recherche* 15(2)

Perrenoud, P. (1993 b). *Favoriser la rénovation pédagogique : routine ou travaux d'Hercule ?*, Genève, Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, dans Actes du colloque de l'AFIDES, " *Le directeur, la directrice d'établissement scolaire et le renouveau pédagogique* ", Coppet (Suisse)

⁶⁸ De Lajonquière, L. (2013). *Figures de l'infantile. La psychanalyse dans la vie quotidienne auprès des enfants*, (p.163). Paris, L'Harmattan.

⁶⁹ Lerner, S. (2009 b). Le professeur d'éducation musicale au collège : entre le soi-musicien et le soi-enseignant. Etude clinique de l'enseignant à sa discipline, Thèse, (p.51-55). Paris X-Nanterre.

L'auteure consacre un long paragraphe à l'étude « de l'identité au soi-professionnel » ; elle écrit notamment : « L'identité personnelle *subit autant de soubresauts que l'identité professionnelle car la frontière est mince entre les deux* [...] Rappelons très succinctement que la notion de soi est partie de l'idée freudienne de « clivage du Moi », que M. Klein reprend avec le clivage de l'objet façonnant le Moi par les mécanismes d'introjection et de projection.[...] C. Blanchard-Laville a développé également dans ses travaux les notions de *soi-enseignant* et de *soi-élève* pour décrire cette *instance globale qui contient des parties plus ou moins reliées entre elles, plus ou moins présentes à l'intérieur de cette enveloppe, ou déposées à l'extérieur, mises en dépôt ou à l'abri chez l'autre* ». S. Lerner reprend également les propositions d'A. Abraham : « *C'est par le jeu de l'introjection, des mouvements d'identification et de projection que le soi, entité simple, devient une unité à multiples sous structures prises dans des processus qui doivent affirmer l'identité de la personne* ». L'auteur poursuit : « Le soi-enseignant désignerait, comme l'exprime B. Pechberty, un système de désirs et de défenses » liés à des interdits et des idéaux. Le soi est donc tissé d'identifications qui peuvent apparaître structurantes, refoulées, séparées ou reliées ».

⁷⁰ Sarrazy, B. & al. (2008) Efficacité et équité dans la scolarité obligatoire Analyses anthro-pédagogiques de quelques paradoxes p. 14. Symposium : Didactique et Anthropologie des Enseignements des Sciences et des Langagiers. Repéré sur

http://ent.bretagne.iufm.fr/efficacite_et_equite_en_education/programme/symposium_sarrazy.pdf

comme « *la référence annuelle en matière de politique éducative* » (Circulaire rentrée 2007, préambule). De plus, ces circulaires publiées au Bulletin Officiel semblent avoir un rayonnement plus large que l'on pourrait penser ; sur 11 mois de 2011-2012, la circulaire en ligne a été consultée 426 700 fois et le bulletin officiel qui la contenait, téléchargé 8 900 fois⁷¹.

Je me dois ici d'expliquer en quelques lignes pourquoi j'ai utilisé en second lieu, pour cette analyse des circulaires de rentrée, un traitement statistique de texte, pouvant apparaître comme une mise en extériorité de l'analyse, alors même que je suis inscrite dans une démarche clinique et où, tout au long de l'analyse surtout des sept entretiens, j'ai pu voir combien était primordial ce travail de dés-occultation⁷² par le filtre psychique du chercheur lui-même et par une réflexion approfondie.

Dans cette recherche, où l'objet central est la personnalité professionnelle et singulière de l'enseignant, il s'agit pour moi dans cette étude transversale et thématique des textes, d'utiliser, à l'instar de L-M Bossard, « des comptages et des repérages [pouvant] apporter une certaine assise à des hypothèses interprétatives et [comme l'auteur le souligne] il serait dommage de se priver de cet apport [...], un regard éloigné [...], car il peut toujours exister en clinique le risque d'être aveuglé par un engagement affectif dans son objet de recherche » (Bossard, 2004)⁷³, malgré le cadre de l'analyse clinique qui prémunit précisément le sujet chercheur contre cette intrusion d'affects.

2.2.1 Pistes d'interprétation des circulaires de rentrée dans une démarche clinique.

Les circulaires de rentrée ne peuvent à elles seules, être révélatrices de la parole de l'institution. Cependant ce sont les seuls textes annoncés, tel un rituel, à la même période de l'année et leur aspect opérationnel est propice aux enjeux psychiques du rapport à l'institution. Nous ne les considérons donc pas ici seulement comme les textes de référence

⁷¹ Source : <http://lemonde-educ.blog.lemonde.fr/2012/03/29/qui-sont-les-426-700-fans-de-la-circulaire-de-rentree/>.

⁷² Terme proposé par Bardin, L. (2007). *L'analyse du contenu*, Paris : PUF.

⁷³ Bossard, L-M. (2004). De la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e) du second degré ; Approche clinique du passage, Thèse de doctorat, Université Paris X Nanterre.

auxquels se conforme l'enseignant pour orienter ses pratiques, mais selon trois points de vue.

(i) En premier lieu comme un acteur ou « actant » au sens où le conçoivent M. Callon, B. Latour et M. Akrich⁷⁴, associant humains, non humains et discours contribuant à donner du sens. En effet, considérer une circulaire comme un acteur, donc comme un discours, n'est pas simplement une métonymie, nous verrons que certaines circulaires interpellent directement l'enseignant par des injonctions : « *Vous ne tolérerez aucune atteinte à un membre de la communauté éducative !* » (2007). Ce premier regard nous conduit à nous interroger sur l'institution : est-elle un garde-fou ou un étayage pour l'enseignant ?

(ii) En second lieu, ces circulaires de rentrée représentent un enjeu psychique dans le rapport que l'enseignant entretient avec l'institution comme trame d'appartenance du sujet engagé, « *mobilisé dans les relations d'objets partiels idéalisés et persécuteurs* » (Kaës, 1987)⁷⁵ lorsque ces circulaires s'auto-définissent comme « *l'expression d'un engagement commun* » (circulaire 2007). Cette appartenance peut générer une frustration liée à la non-reconnaissance de la singularité de la parole de l'enseignant. S'interroger sur la généralité de l'institution contre l'individualité de l'enseignant se justifie par l'incompréhension de ce dernier lorsque l'institution à travers ses programmes et ses objectifs s'adresse à tous les élèves alors même que l'enseignant a face à lui, en dehors d'un groupe d'élèves rentrant dans la moyenne et la norme, des élèves particuliers, d'autant plus singuliers s'ils portent avec eux la grande difficulté.

(iii) Enfin, le troisième point de vue ne concerne plus la position du sujet comme objet ou comme non-soi au sein de l'institution, mais comme « *système de lien dans lequel le sujet est partie prenante et partie constituante* » (ibid). Toujours dans la continuité de R. Kaës, il s'agit de considérer le contenu des circulaires non comme une vision monocentriste, mais comme un système « *polynucléaire et emboîté* ». C. Blanchard-Laville (2013)⁷⁶ citant L. Gavarini (2005) précise que l'Institution dépasse le bon vouloir des sujets : « *L. Gavarini reconnaît que les opérations [...] sont bien exécutées par les institutions, mais « incarnées et vectorisées par des fonctions symboliques servies par des individus – parents et*

⁷⁴ Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*, Paris, Mines Paris Tech, les Presses, « Sciences sociales », Textes rassemblés par le Centre de sociologie de l'innovation, laboratoire de sociologie de Mines ParisTech. (ISBN 2-911762-75-4)

L'irruption des non-humains dans les sciences humaines : quelques leçons tirées de la sociologie des sciences et des techniques Recherches – Les limites de la rationalité. Tome 1, 1997 (p 99-118). Paris : La Découverte

⁷⁵ Kaës, R. (1987). *L'institution et les institutions*, (p1-3), Paris : Dunod

⁷⁶ Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*, (p13), PUF : Paris,

éducateurs - qui sont là pour soutenir les limites face à l'enfant et transmettre les interdits et les prescriptions de la société ». Les enseignants, en effet, ne sont pas les seuls à porter ces fonctions symboliques. Ils doivent les partager avec d'autres partenaires extérieurs à l'école dont les interactions et les rôles constitueront ma troisième approche des circulaires de rentrée.

L'étude chronologique des circulaires de rentrée de 2005 à 2011, période des entretiens du corpus, présente également un panorama des transformations institutionnelles liées à la prise en charge de la grande difficulté scolaire, 2005 étant dans l'enseignement spécialisé l'année du passage de l'AIS à l'ASH⁷⁷. Les trois regards que je porte sur ces circulaires mettent en œuvre des traitements d'analyse différents.

2.2.2 Première analyse des circulaires de rentrée : l'Institution, étayage ou garde-fou ?

Pour analyser la question de l'étayage ou de garde-fou institutionnel, je relèverai les axes prioritaires mis en avant par ces circulaires ; sont-ils pléthoriques ou trouve-t-on un objectif clairement identifié ? La première lecture des sept circulaires de rentrée cherche à mettre en évidence le rôle de l'Institution avec la question : se montre-t-elle rassurante ou déstabilisante pour l'enseignant ?

2.2.2.1 L'évolution du nombre des priorités

La structure d'une circulaire de rentrée est organisée par priorités, reflets des choix politiques de l'année. La continuité de certains choix au fil des années est un signal fort ; à l'inverse, la fluctuation en affaiblit l'impact. Dans un premier temps, nous repérons le nombre de priorités annuelles. Les items de priorités des sept circulaires de rentrée depuis 2005 ne dépassent pas 10 axes avec une exception en 2009 où 15 priorités sont exprimées contre trois seulement pour l'année 2005. Mais le nombre de sous-titres pour chacune d'elles double au minimum les axes de références pour l'année. Si l'on relève celles mises en évidence en introduction on obtient les priorités suivantes :

⁷⁷ AIS : Aide et intégration scolaire / ASH : Aide spécialisée aux élèves en situation de handicap

2005 : Assurer la réussite de tous les élèves

2006 : Promouvoir l'égalité des chances et améliorer les conditions de la réussite scolaire pour une meilleure insertion sociale et professionnelle des jeunes

2007 : L'égalité des chances pour tous les enfants de France, quel que soit le lieu où ils apprennent.

2008 : Seule cette année, aucune priorité n'est clairement définie.

2009 : La mise en place de l'aide personnalisée.

2010 : L'École met en œuvre les principes de la devise républicaine : liberté, égalité, fraternité.

2011 : Améliorer les acquis des élèves significativement et durablement à tous les niveaux de la scolarité.

2.2.2.2 Place de la grande difficulté scolaire au sein des priorités dans les circulaires

Parmi ces priorités, les rubriques sous lesquelles est rattachée la grande difficulté scolaire peuvent parfois révéler plus de sens que les explications associées. En 2005, la difficulté scolaire n'est pas pointée par une carence mais est introduite dans une perspective dynamique et globale pour l'ensemble des élèves : « élever le niveau de formation de tous les élèves ». Parmi les cinq sous-titres, le dernier fait référence à « Organiser les dispositifs et ressources du soutien scolaire ». Cette circulaire met l'accent sur les dispositifs et les moyens existants « *Si le traitement de la difficulté d'apprentissage constitue un aspect important du métier de l'enseignant, la mobilisation de ressources et de dispositifs de soutien représente un appoint non négligeable dès lors que les difficultés se multiplient dans des classes ou des écoles* ». Sur les 766 mots décrivant les priorités de l'année dans le premier degré, 192 mots phrases traitent de la grande difficulté scolaire, soit 25 %, rappelons qu'il s'agit de l'année de mise en place de nouveaux dispositifs concernant l'enseignement spécialisé.

La circulaire de 2006 est très nettement ciblée sur l'acquisition du socle commun de compétence et en particulier « la maîtrise de la lecture » qui est le seul mot en gras dans la partie de la circulaire traitant du premier degré. Dans cette partie, contrairement à 2005, aucun paragraphe n'est sous-titré et aucun de ceux se rapportant à la grande difficulté scolaire n'est d'ailleurs contigu. L'un annonce la généralisation d'un dispositif : « les

programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) », l'autre propose des outils d'aide en ligne et l'aide du RASED pour « apporter aide et soutien ». Comme en 2005, les dispositifs en place répondent à des besoins. Sur les 874 mots décrivant les priorités du premier degré, 20 % sont consacrés à la grande difficulté, ce qui montre une légère baisse par rapport à l'année précédente.

L'année 2007 met en évidence un seul axe prioritaire et consacre un item spécifique aux « parents dans l'école au service de l'égalité des chances ». J'ai remarqué à la lecture de cette circulaire que le mot « enfant » remplaçait « élève ». Il est à souligner que la question du genre est également soulevée par « l'égalité entre filles et garçons ». Cette circulaire n'a plus la même structure que les précédentes : un mode d'écriture thématique et donc transversal ne permet pas de repérer directement ce qui relève du premier degré. Les réponses apportées à la grande difficulté scolaire dépassent le seul cadre de l'école : « Il s'agit d'apporter aux élèves des réponses pédagogiques et didactiques concrètes et appropriées, en prenant en compte les difficultés sociales auxquelles ils sont confrontés dans le cadre d'une contractualisation renforcée entre les académies et les établissements mis en réseau ».

La structuration pragmatique de l'année 2008 renoue avec l'ensemble des dispositifs proposés par le « système ». Cette circulaire axée sur des résultats propose 10 objectifs précis dont l'un d'eux, pour la première fois est une priorité liée à un événement politique : l'animation autour de la présidence française de l'union européenne. La grande difficulté scolaire est difficilement repérable dans cette circulaire ; le sous-titre d'un paragraphe évoque « Aider par un dispositif efficace les élèves qui en ont le plus besoin » au sein duquel il n'y a plus le dispositif RASED alors en voie de suppression mais le PPRE⁷⁸, et surtout la grande difficulté est mêlée à d'autres dispositifs pour des « enfants qui en ont le plus besoin ».

L'année 2009, dissocie l'aide personnalisée de la grande difficulté scolaire et sollicite le personnel spécialisé : « Lorsque la difficulté est grave et persistante, les maîtres spécialisés apportent leur contribution à l'équipe enseignante de l'école ». Le handicap fait toujours partie d'une priorité.

⁷⁸ Projet Personnalisé de Réussite Educative

2010 est une des plus longues circulaires, avec un sommaire reprenant à la fois des entrées thématiques transversales et dans une seconde partie, par niveaux. La grande difficulté y est traitée de manière disséminée, mais on retrouve nettement une dimension exogène comme en témoigne un sous-titre « *1.2.5 Soutenir les élèves en grande difficulté en dialoguant avec les familles* » dont un des paragraphes est explicite « *Par ailleurs, le repérage, le soutien et l'orientation des élèves confrontés à des difficultés risquant de les mettre en danger constituent des préoccupations constantes des membres de l'équipe éducative. Les personnels sociaux et de santé contribuent à la prise en charge de ces élèves et constituent les personnes-ressources* ». Malgré cette dimension, cette circulaire cite, pour la première fois depuis 2007, le terme « RASED » et donne la circulaire de référence en annexe. 2010 n'apporte plus simplement une réponse en termes d'apprentissage, il s'agit de soutenir les élèves en grande difficulté en dialoguant avec la famille.

En 2011, la prise en compte de la grande difficulté est donnée dès l'introduction de cette circulaire. « Cette priorité est d'autant plus cruciale aujourd'hui que les résultats des enquêtes nationales et internationales soulignent, d'une part, la performance moyenne de notre système éducatif et, de l'autre, des écarts importants entre les élèves, déterminés par le cadre social et culturel ». En 2011, le mot « difficulté » revient huit fois, mais décliné dans un large spectre de contextes.

2.2.2.3 Un discours rassurant ou déstabilisant ?

L'enseignant est malmené à travers des directives et des objectifs changeants et doit donc composer en fait non pas en termes de priorités, car il est toujours confronté aux mêmes types de difficultés, mais à des différences d'appréciation de repérage. Quelle serait pour lui la situation la plus étayante ? Une combinaison de 2006 et 2008 où rationalisation du dépistage et de signalement prévalent, ou une combinaison 2005 et 2007 où l'accent est mis sur la prise en charge mais avec un large spectre d'interventions ? Cette analyse montre clairement la fluctuation des orientations que doit gérer l'enseignant.

On peut effectivement voir dans l'institution scolaire, des limites, des garde-fous, des interdits sur ce qui est susceptible d'être mis en acte par l'effet de l'inconscient dans le cadre d'une relation pédagogique. On peut dire que l'effort de rationalisation qui s'inscrit

dans les objectifs, vise à organiser les termes de l'échange dans le champ pédagogique pour tenter de mettre l'enseignant à l'abri des dangers d'une trop grande implication émotionnelle et affective de part et d'autre. Si le principe de réalité cède au principe de plaisir, il y a risque pour que l'École ne soit plus que le terrain de désirs et de demandes que Freud nous a appris à reconnaître comme constitutif du psychisme humain : demande d'être aimé, reconnu, désir de s'affirmer et désir opposé de rester sous la dépendance et la protection des parents. Cette rationalité de la demande de l'institution, nous le verrons au cours des entretiens, rassure l'enseignant, qui, chaque fois qu'elle se sent débordée par trop d'affects, déstabilisée, rééquilibre son propos en le rationalisant par évocation de l'institution, recadrant et se protégeant ainsi, à plusieurs reprises. Il sollicite l'étayage de l'institution mais dans le même temps reporte toute sa culpabilité sur elle, critique son manque de positionnement. Nous le voyons, le point de vue de l'enseignant n'est pas si simple ; il apparaît ambivalent, partagé entre respect, soumission et révolte comme le montreront les discours. Le problème étant que cette Institution si elle rassure par le cadre qu'elle pose et impose, est également déstabilisante par le flou qu'elle montre.

2.2.3 Deuxième analyse des circulaires de rentrée : généralité contre l'individualité

Les circulaires de rentrée s'adressent à l'ensemble des acteurs de la vie éducative. Le deuxième regard que je porte sur ces circulaires pose la question de la reconnaissance de la singularité de l'enseignant confronté à la grande difficulté scolaire, « pris dans le langage de la tribu et [souffrant] de ne pas y faire reconnaître la singularité de la parole » (Kaës, 1987)⁷⁹. Parmi les orientations et les priorités des circulaires, je m'interroge sur la place donnée à cette singularité.

⁷⁹ *Ibid* p 13

2.2.3.1 La place de la grande difficulté au sein des orientations propres au premier degré

Des sept circulaires de rentrée analysées, les orientations concernant le premier degré par rapport à l'ensemble des contenus, représentent un pourcentage globalement identique selon les années (environ 10 %), mais qu'en est-il de la grande difficulté scolaire parmi les axes concernant uniquement le premier degré ? Le tableau ci-dessous, recense le nombre de mots d'un paragraphe dans lequel la grande difficulté scolaire est évoquée, afin de dégager l'importance accordée à ce thème⁸⁰. Avec des traitements différents, cette thématique occupe chaque année une part comprise entre 20 et 30 %, exceptée en 2011 où elle n'est pratiquement pas mentionnée (6 % de la partie premier degré).

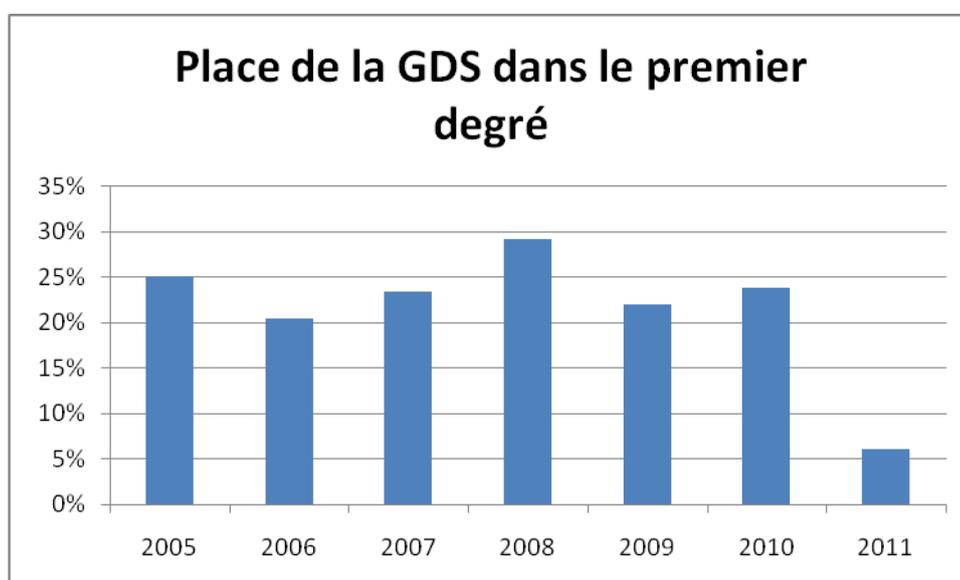


Tableau n°1 pourcentage du nombre de mots traitant de la grande difficulté scolaire

Cette faible représentation de la grande difficulté semble en décalage avec les premières lignes d'introduction de cette circulaire 2011 : « Un objectif naturel s'impose à chacun des acteurs de l'École : améliorer les acquis des élèves significativement et durablement à tous les niveaux de la scolarité. Cette priorité est d'autant plus cruciale aujourd'hui que les résultats des enquêtes nationales et internationales soulignent, d'une part, la performance

⁸⁰ Les paragraphes extraits des circulaires au format PDF sont copiés dans un texteur pour calculer le nombre de mots. Le traitement statistique et graphique est ensuite réalisé avec un tableur.

moyenne de notre système éducatif et, de l'autre, des écarts importants entre les élèves, déterminés par le cadre social et culturel ». Cependant, la circulaire de 2011 est la seule dont l'introduction donne un retour d'indicateur sur la performance du système éducatif quand toutes les autres ne proposent que des axes éducatifs sans apporter un bilan des années précédentes. Il en découle un ensemble de rappels et de mesures recentrant vers la maîtrise des savoirs fondamentaux. La grande difficulté scolaire n'est donc pas oubliée, même si le terme n'y figure pas de manière manifeste, elle est traduite, sur l'ensemble des niveaux, par une réaffirmation des structures existantes et un renforcement des savoirs.

2.2.3.2 La singularité de la parole de l'enseignant

Les attentes et les demandes des enseignants vis-à-vis de l'institution sont d'autant plus grandes que leur reconnaissance sociale s'est affaiblie et si, la demande à leur égard reste forte, elle prend de plus en plus la forme exclusive d'une pression sur les résultats. À cela s'ajoute le fait que l'école ne détient plus le monopole de la culture et de l'éducation civique, les médias se montrant plus performants en bien des domaines. Les enseignants trouvaient à se reconnaître et à être reconnus, il leur faut dorénavant se replier sur des systèmes incertains, instables, où les points d'appui se dérobent. Dans le modèle de l'école républicaine, l'enseignant y est vu comme un agent de transmission de savoirs pour tous qui permet l'égalité, la promotion sociale et la démocratie. Cette mission est sous-tendue par un fantasme de maîtrise de la situation. Les enseignants sont donc porteurs d'un savoir à transmettre, serviteur d'une légitimité qui les dépasse auprès d'un public non différencié. C'est pourquoi comme en témoignent nos entretiens, le discours de l'institution ne peut que rencontrer critiques, non-satisfaction et sentiment de manque de positionnement aux yeux de l'enseignant ; de même les demandes qu'adresse l'enseignant ne peuvent être comprises et prises en compte par l'institution. De plus, en suivant la pensée de J. Bleger cité par R. Kaës il est difficile de différencier les espaces psychiques entre l'institution et les individus qui la composent « *La sociabilité syncrétique se fonde sur une immobilisation des parties non différenciées du psychisme* » (Kaës, 2003)⁸¹. De cette difficulté à cerner les limites entre le sujet et l'institution, la relation est paradoxalement une « non-relation », ce qui accentue la souffrance du sujet pour en faire émerger les limites. De ce point de vue, la machine institutionnelle ne peut être que conflictuelle par l'effort que fait l'enseignant pour

⁸¹ Kaës, R. (2003). *ibid*, p38

se dégager de l'indifférencié et explique en partie le scepticisme vis-à-vis des discours de cette dernière.

En dernier lieu, la singularité de la parole de l'enseignant est complexe dès lors que l'on aborde la notion de « besoins éducatifs particuliers » des circulaires de rentrée. Ces attentes plurielles interrogent à la fois des manques matériels, des programmes peu flexibles, une implication spécifique de l'équipe éducative... L. de Lajonquière évoque des « choses qui laissent toujours à désirer, mais que le discours (psycho) pédagogique hégémonique rêve de voir exister en puissance quelque part » (2013)⁸².

2.2.4 Troisième analyse des circulaires de rentrée : les fonctions symboliques

Cette troisième analyse des circulaires de rentrée de 2007 à 2011 n'est plus orientée dans un dualisme sujet/institution, mais dans la recherche de fonctions symboliques, que l'institution valorise, mais qu'elle ne porte pas directement.

2.2.4.1 Les acteurs inférents

En complément du simple rapport sujet/institution, d'autres opérateurs représentent les instances surmoïques : la famille, la santé, la sécurité. Cela ne doit pas être interprété comme un désintérêt de l'Institution mais, au sens où l'entend C. Blanchard-Laville⁸³, vectorisé par des fonctions symboliques liées à ces opérateurs. En d'autres termes, il ne s'agit pas pour l'Institution d'externaliser des missions qui lui seraient dévolues, mais d'associer dans leur portée symbolique, des partenaires constitutifs de la société : parents, maires, partenaires socio-éducatifs... Ces approches n'ont pas la même résonance pour l'enseignant : certaines années, la circulaire est un accompagnement de son contrat didactique et fait partie de son curriculum, dans d'autres, les missions qui lui sont notifiées élargissent son champ professionnel et l'entraînent dans un domaine macrosocial. Cette situation que nous essayons de révéler dans les différentes circulaires de rentrée, a également un écho similaire dans le discours des enseignants.

Une première indication de ces fonctions symboliques peut être recherchée dans le préambule des circulaires et dans la structure de l'écrit. Si L. Gavarini propose en ce sens

⁸² De Lajonquière, L. (2013). *ibid*, p.163.

⁸³ Blanchard-Laville, C. (2013). *ibid*, p.13.

le rapport « parents et éducateurs », dans notre analyse, nous avons relevé 11 thématiques hors savoirs scolaires et trois types d'acteurs (parents, famille et maires) en fonction des années, résumées dans le tableau suivant :

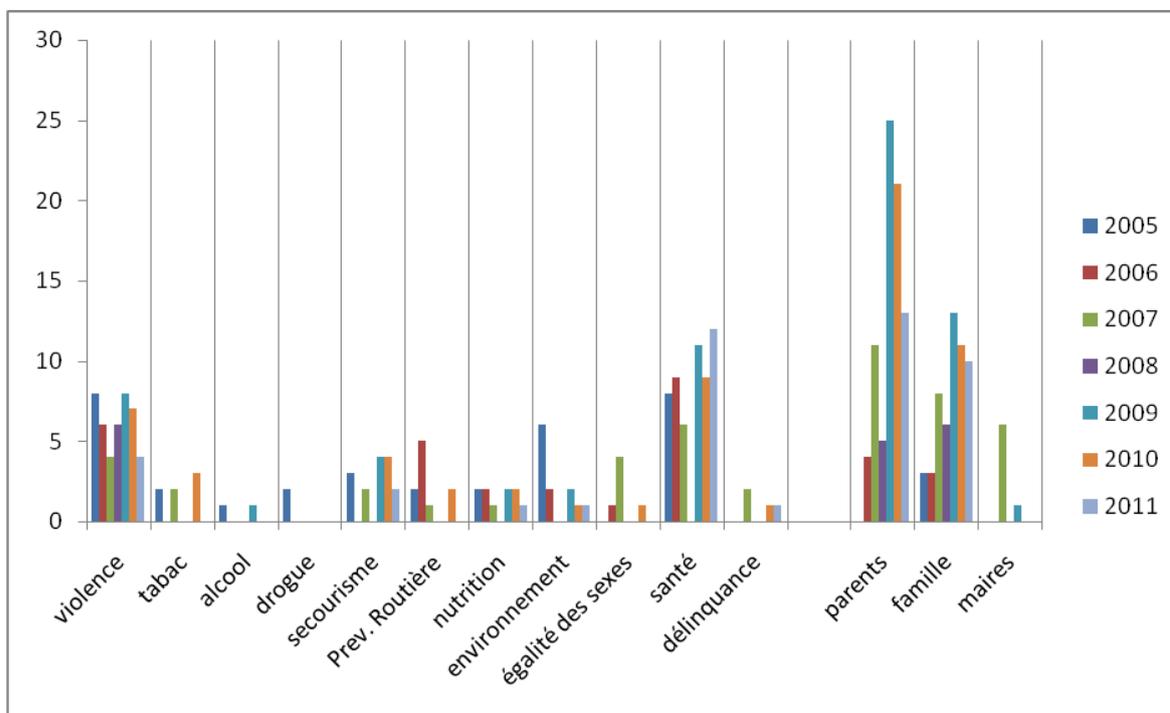


Tableau n°2 Importance des partenaires au sein des circulaires de rentrée et leurs fonctions symboliques.

2005 : la circulaire de rentrée rappelle dès son introduction « La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école assigne au système éducatif des missions renouvelées autour d'un objectif central : assurer la réussite de tous les élèves ». Cinq pages sont consacrées à une approche centrée sur les programmes et les dispositifs. Les deux dernières pages traitent de la vie scolaire et de la responsabilité des élèves. Les thèmes abordés sont larges et ne proposent que peu d'implication des enseignants. Un important chapitre sous la rubrique, « développer la responsabilité des élèves » traite en effet des missions telles que : la sécurité routière, l'éducation à l'environnement, et celles tirées du plan quinquennal : éducation à la sexualité, lutte contre le tabagisme et les conduites addictives, l'éducation nutritionnelle, les premiers secours, puis prévention de la violence et diminution de l'absentéisme. Il est à noter que la pratique du sport est incluse dans ce paragraphe sur la santé et non comme discipline.

Le terme « Parents » n'est jamais mentionné et « famille » citée trois fois dans un sens informatif à leur endroit et non en termes de partenariat.

2006 : le préambule est identique, dans l'esprit, à celui de l'année précédente : « Promouvoir l'égalité des chances et améliorer les conditions de la réussite scolaire pour une meilleure insertion sociale et professionnelle des jeunes sont les deux priorités pour la rentrée 2006 ». Le socle commun et les savoirs fondamentaux représentent l'essentiel de cette circulaire.

2007 : la tonalité introductive est identique aux années précédentes : « L'égalité des chances pour tous les enfants de France, quel que soit le lieu où ils apprennent, en constitue le fil rouge ». Ce préambule évoque juste après les missions d'éducation et d'instruction « Les différents dispositifs pédagogiques et réseaux éducatifs sont des outils que l'institution conçoit pour soulager des difficultés afin de garantir à chaque enfant qui lui est confié la réussite à laquelle il a droit ». Cette circulaire valorise clairement une ouverture de l'école : « l'adéquation de notre École avec les besoins éducatifs exprimés par les parents et par la Nation ». Pour la première fois, une note de vie scolaire est demandée aux enseignants, au même titre que les autres évaluations. Ensuite une page entière est dédiée à l'égalité filles/garçons en proposant de « faire de l'école un lieu où on apprend l'égalité des sexes » et « les parents dans l'école au service de l'égalité des chances ». Nous voyons dans ces deux objectifs une difficulté de repères pour les enseignants : leur proposer de « donner aux filles et aux garçons une égale ambition scolaire » semble aller de soi pour un enseignant et paraît surtout déconnecté de la manière dont ils exercent leur métier et leur évaluation ; les parents sont considérés comme recours pour l'égalité des chances au même titre que les autres dispositifs mentionnés (les réseaux ambition réussite, l'éducation artistique, les classes d'enseignement spécialisé dans le second degré : UPI,...).

2008 La circulaire se recentre sur les missions d'enseignement de l'école ; seul un petit paragraphe (9 lignes) pointe la prévention des « atteintes à l'intégrité physique et à la dignité de la personne : violences racistes et antisémites, violences envers les filles, violences à caractère sexuel, notamment l'homophobie ».

2009 Si le préambule de la circulaire est centré sur les nouveaux programmes de l'école primaire et l'aide personnalisée, le premier paragraphe s'intitule « Répondre aux enjeux de la société ». Ce paragraphe adressé aux acteurs de la vie scolaire souligne que « *les mutations sociales entraînent de nouveaux risques (violence, discriminations, risques*

sanitaires) contre lesquels l'École doit protéger les élèves ». Les parents sont également associés, mais ils ne sont plus mentionnés comme garants de l'égalité des chances comme en 2007 mais dans un « respect des responsabilités éducatives de chacun » pour leur « offrir une meilleure information et un accueil personnalisé ». En 2005 la circulaire de rentrée présentait la LOLF⁸⁴ entrant en vigueur le 1^{er} janvier 2006 obligeant les administrations à des résultats en fonction de stratégies annoncées. Cette loi organique relative aux lois de finances, visant à « réformer en profondeur la gestion de l'état⁸⁵ » n'est plus mentionnée dans d'autres circulaires. L'enseignant ne connaîtra pas les stratégies et les indicateurs associés, pourtant clé de voûte des postes budgétaires.

En 2010, la circulaire se caractérise par un important volet, très détaillé sur la violence (une page), l'appropriation des valeurs et symboles républicains : « L'apprentissage de la citoyenneté et l'acquisition d'une culture commune nécessitent que les élèves s'approprient les repères fondateurs de la République française. C'est pourquoi, dans le cadre d'un travail pédagogique, l'hymne national doit être su par tous les élèves ». Cette année également, il ne s'agit plus de communiquer des informations aux parents mais de leur « ouvrir l'école » dans une « position de partenariat ». Enfin les acteurs de la vie scolaire doivent « adapter une politique de santé aux besoins de l'élève » pour leur bien-être et leur réussite.

En 2011, la première phrase du préambule est directe : « Un objectif naturel s'impose à chacun des acteurs de l'École : améliorer les acquis des élèves significativement et durablement à tous les niveaux de la scolarité. Cette priorité est d'autant plus cruciale aujourd'hui que les résultats des enquêtes nationales et internationales soulignent, d'une part, la performance moyenne de notre système éducatif et, de l'autre, des écarts importants entre les élèves, « déterminés par le cadre social et culturel ». Cela signifierait-il que les précédents dispositifs n'ont pas fonctionné ? Cette circulaire se réoriente vers le système aussi bien que sur la structure (réseaux d'établissements), savoirs fondamentaux, formation des enseignants et « dialogue » avec les parents...

⁸⁴ LOLF Puissant levier de réforme de l'État, la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) enclenche un processus de transformation radicale des règles budgétaires et comptables de l'État - qui n'avaient pas évolué depuis plus de 40 ans. L'ambition de cette loi est de réformer la gestion de l'État tout entière, c'est-à-dire la façon dont l'argent public est utilisé par chaque ministère. Cette réforme vise à instaurer une gestion plus démocratique et plus efficace des dépenses publiques in <http://www.education.gouv.fr/cid31/la-lolf-qui-est-ce-que-c-est.html>

⁸⁵ <http://www.bercy.gouv.fr/lolf/4clics/clic1.htm>

Comme j'ai pu le constater, la notion de grande difficulté scolaire, contrairement à la notion de handicap, cristallise des approches et des traitements différents. L'analyse m'a permis de dégager deux tendances. La première est de lier le concept de grande difficulté scolaire aux savoirs dans sa transposition didactique interne (Chevallard, 1985)⁸⁶. Dans cette perspective, le système peut apporter une réponse, l'enseignant peut se référer aux dispositifs et aux équipes en place, par exemple les RASED, l'aide personnalisée... L'année 2007 introduit une autre approche qui est de nature à complexifier la réponse de l'enseignant. Si les dispositifs sont toujours la pierre angulaire du traitement de la grande difficulté scolaire : « Les différents dispositifs pédagogiques et réseaux éducatifs sont des outils que l'institution conçoit pour soulager des difficultés afin de garantir à chaque enfant qu'il lui est confié, la réussite à laquelle il a droit », d'autres missions sont demandées à l'enseignant comme l'éducation à la santé. Comme le souligne R. Kaës « la tâche primaire n'est ni constamment, ni de manière principale, celle à laquelle s'adonnent les membres de l'institution [...] des tâches complémentaires peuvent devenir dominantes. Ces activités annexes, si elles semblent être le lot de toutes les institutions, peuvent devenir problématiques si elles deviennent contradictoires ou rentrent en conflit avec l'activité primaire » (Kaës, 2003)⁸⁷. Sans vouloir remettre en question la légitimité de chacune d'elle, je peux néanmoins les rapprocher d'un des soucis majeurs et récurrents de l'enseignant, surtout chez l'enseignant de CM2, le manque de temps.

2.2.4.2 Conclusion

Ce manque de continuité relevé dans les circulaires de rentrée d'une année sur l'autre interroge : l'institution est-elle également en difficulté pour ne pas proposer des actions pouvant s'inscrire dans le temps ? Les allers-retours entre les fondamentaux liés à la transmission de savoir, la santé ou le social ne peuvent être de nature à aider durablement l'enseignant dans son métier. Comme le signifiait J-P. Delahaye « *...quand les infléchissements se succèdent à un rythme de plus en plus rapide, les enseignants les plus dynamiques peuvent être pour le moins décontenancés. Ils perçoivent alors les ajustements successifs initiés par leur ministère comme de l'inconstance ou de l'impuissance* »

⁸⁶ Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*, Grenoble : La pensée sauvage

⁸⁷ Kaës, R. (2003). *ibid*, p. 41.

(Delahaye, 2006)⁸⁸. Ces circulaires de rentrée dans leur aspect fluctuant semblent être en effet le reflet de la complexité de la profession : il revient à l'enseignant de tenir compte des acteurs externes (familles, municipalité), prendre en compte le milieu de l'élève, faire de la prévention et.... enseigner.

Par ailleurs, si l'analyse des textes met en évidence une cohérence annuelle des objectifs elle constate en revanche comme je l'ai montré en amont, des changements d'orientation importants au cours des sept années analysées. Pour l'enseignant, ses objectifs s'inscrivent à la fois dans le quotidien de la classe mais également dans une projection à long terme du parcours de « ses » élèves.

Ce constat de décalage pourrait-il être alors à rapprocher avec un problème de temporalité différente ? Face à une temporalité annuelle des circulaires, les enseignants de CM2 doivent gérer la singularité de chaque parcours d'élève sur une durée dépassant la seule année scolaire, soucieux de leur devenir. Ce décalage de temporalité conduirait même certains, « plus attentistes », selon les propos de J-P. Delahaye (2006), à « *un immobilisme défensif, antidote contre les coups de balancier* ». L'introduction dans les circulaires de la dimension tantôt « sociale » tantôt « médicale » de la grande difficulté scolaire n'aide pas l'enseignant à se situer dans ses pratiques professionnelles, celui-ci étant néanmoins conscient qu'elle revêt une dimension plurifactorielle qui dépasse la seule transmission du savoir, comme j'ai pu le relever dans les entretiens. Si la définition du « handicap », très présente depuis 2005 dans les textes de l'éducation nationale, paraît plus claire, il en est tout autrement de la grande difficulté. Cette notion dérouté, les circulaires le montrent. On parle souvent de « prise en charge » de la grande difficulté : cette connotation particulière souvent associée aux soins signifierait-elle alors qu'elle dépasse le cadre de l'éducation nationale comme tendrait à le montrer ces transformations dans la prise en compte de la grande difficulté ? Dans le contexte de transformations et de mutation de structures sociales, l'institution scolaire remplirait plus difficilement sa fonction de support d'identité, de cadre symbolique contenant et étayant : l'enseignant serait donc conduit à se situer au cœur même des contradictions auxquels il est confronté et essaierait de faire le lien entre des éléments qui pouvaient jusqu'à là être considérés séparément. Le sentiment de fragilisation relevé dans les entretiens tiendrait alors au fait que ces structures ne sont pas seulement extérieures à l'individu mais qu'elles font aussi partie d'un processus

⁸⁸ Delahaye, J.-P. (2006). *Le collègue unique pour quoi faire ? Les élèves en difficulté au cœur de la question* (p. 21-22). Paris : Retz

d'intériorisation. La perte de repères externes stables et fiables viendrait ainsi révéler des défaillances dans les identifications, la construction des idéaux et « la précarité des objets sociaux comme relais des objets primaires » (Giust-Despairies, 2003) qui toucheraient le soi-privé de l'enseignant.

Ainsi, le sujet enseignant inscrit dans l'institution et par là même dans des codes, des repères, un système de symbolisation qui l'inscrivent ou non dans une dynamique d'échange et de reconnaissance en validant ou non ses représentations et ses idéaux, tente alors dans son itinéraire personnel, des choix d'objets sociaux, objets de substitution des objets internes, inscrits dans des processus défensifs ou de dégageant.

3 Troisième partie : le cadre théorique

3.1 Outils conceptuels utilisés

La grande difficulté scolaire constatée en fin de cycle élémentaire pose un réel problème à l'entrée au collège. Comme vient de le montrer l'analyse du contexte institutionnel et plus particulièrement des textes officiels entre 2005 et 2011, ce problème perdure, les orientations sont changeantes et le traitement de la question demeure flou. Comme je le précisais en amont, l'enseignant de CM2 qui reçoit cette grande difficulté scolaire en fin de circuit primaire, semble vivre une forte expérience d'isolement professionnel : il a le ressenti d'être seul face à ce problème, pressé par ailleurs par les exigences et les contraintes institutionnelles, notamment au niveau du temps et des programmes. En tant que psychologue scolaire, menant une recherche en Sciences de l'éducation, j'ai privilégié l'approche clinique à orientation psychanalytique centrée sur les dynamiques psychiques du sujet confronté à cette difficulté pour analyser les discours des enseignants de CM2. La place institutionnelle particulière qu'occupe l'enseignant de CM2 nourrit le travail du psychisme qui révèle des formes d'expression de souffrance ou certaines expressions d'angoisse, indices pour explorer des enjeux psychiques inconscients possibles par le travail d'analyse en profondeur de mes entretiens, point de départ de ma réflexion clinique initiée elle-même par des éléments personnels qui ont indéniablement motivé le choix de cet objet de recherche.

La question de la souffrance des enseignants en général a été longuement développée par l'équipe de Paris Ouest-Nanterre, notamment par C. Blanchard-Laville dans son ouvrage intitulé « les enseignants entre plaisir et souffrance » (2001)⁸⁹ et plus récemment « Au risque d'enseigner » (2013)⁹⁰ mais aussi par C. Yelnik « face au groupe classe » (2005)⁹¹. Les premiers affects exprimés lors des entretiens que j'ai menés sont majoritairement liés à des formes d'angoisse associée à d'autres ressentis tels que la culpabilité, la déception et

⁸⁹ Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris : PUF

⁹⁰ Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*, Paris : PUF

⁹¹ Yelnik, C. (2005). *Face au groupe classe*, Paris : L'Harmattan

l'impuissance. Ces ressentis entraînent une forme de déstabilisation, de découragement mais jamais de désinvestissement. L'échec de ces élèves au moment du passage vers le collège est souvent vécu comme une mise en cause de leur valeur professionnelle difficile à accepter au niveau du soi-professionnel et une remise en question plus profonde au niveau du soi-personnel qui les conduit à relater des épisodes de leur propre parcours d'élève et à mettre en place certains mécanismes psychiques défensifs. En effet selon B. Pechberty et du point de vue clinique, le soi professionnel, se conçoit ou plutôt inclut « une dimension psychique globale, les affects, les représentations conscientes et inconscientes présents dans la vie personnelle et professionnelle et leurs liens » (Pechberty, 2003)⁹².

Au fur et à mesure de l'avancée de ma recherche et dans l'après-coup, notion que je vais définir dans mon cadre théorique, après maints va et viens entre l'analyse des entretiens et la théorie via de multiples lectures dans le champ de la psychanalyse, celui de l'ethnopsychanalyse et de la psychologie sociale, certains concepts me sont apparus comme éléments centraux de ma recherche et m'ont éclairée dans la mise en sens des discours, semblant s'enchaîner ou se lier dans une logique parfois surprenante mais toujours excitante, m'aidant par là même à reconstruire ma problématique, à la structurer et à la préciser encore et toujours.

Ces concepts principaux, au nombre de trois, s'organisent autour de l'angoisse de séparation et de la notion de perte d'Objet en référence à S. Freud et M. Klein, du concept de culture et surtout de contenance culturelle selon la théorie de Freud et à la lumière ethnopsychanalytique de G. Devereux, liée à l'institution et au groupe pour R. Kaës, enfin celui d'autohistorisation initié par P. Aulagnier et développé à partir de la notion de temporalité psychique. Mais ces concepts majeurs sont sous-tendus et la recherche étayée par d'autres concepts transversaux dont les principaux, les mécanismes de défense et de dégagement développés dans plusieurs écrits par B. Pechberty (1999, 2003) en référence notamment à D. Lagache (1958)⁹³, le soi-professionnel en référence au self de D.W. Winnicott et de A. Abraham⁹⁴ revisité par C. Blanchard-Laville, B. Pechberty et S. Lerner, le rapport au savoir en écho aux travaux de l'équipe de Paris X notamment C. Blanchard-

⁹² Pechberty, B. (2003 c). La difficulté d'apprendre et d'enseigner, entre le soin et la formation, Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches. (p. 59), Université Paris Ouest Nanterre- La Défense.

⁹³ Lagache, D. (1958). La psychanalyse et la structure de la personnalité, dans *La psychanalyse*, (vol 3, p. 33-46). Paris : PUF

⁹⁴ Abraham, A. (1972). *Le monde intérieur des enseignants*, Paris : Epi.

Laville à la suite de J. Beillerot. Ces notions ou concepts transversaux seront développés au cours de l'analyse des entretiens.

3.2 Une séparation difficile à gérer pour les enseignants

3.2.1 Le concept d'angoisse chez Freud

En 1920, dans son ouvrage « Au-delà du principe de plaisir », S. Freud a montré la nécessité de discriminer l'angoisse de l'effroi et de la peur, de la définir en quelque sorte dans un premier temps en rapport à ce qu'elle n'est pas. Ces termes en effet, selon lui, ne sont pas synonymes, et c'est leur rapport à la notion de danger qui permet de les discriminer. Il écrit « Le terme d'angoisse désigne un état caractérisé par l'attente du danger et la préparation à celui-ci, même s'il est inconnu. Le terme de peur suppose un objet défini dont on a peur ; quant au terme d'effroi, il désigne l'état qui survient quand on tombe dans une situation dangereuse sans y être préparé ; il met l'accent sur le facteur surprise ». (Freud, 1920)⁹⁵. Freud souligne l'idée que l'angoisse pourrait être une défense au service du moi, tandis que l'effroi serait un état émotionnel consécutif à une expérience traumatique.

En 1926, dans « Inhibition, symptôme et angoisse »⁹⁶, Freud propose une étude approfondie de l'angoisse, de son essence, de ses fonctions, de ses origines. Il m'a paru intéressant de reprendre le cheminement de l'étude freudienne, afin de considérer ce qui peut éclairer les observations dont je viens de rendre compte et surtout l'objet de ma recherche à savoir une meilleure compréhension des propos des enseignantes interviewées quant à leurs ressentis avant de se séparer de leurs élèves en difficulté lors du passage au collège.

Freud commence par reconnaître que l'angoisse est difficile à saisir, car elle peut être confondue avec d'autres états, ainsi qu'il l'avait montré en 1920. Il part du principe que l'angoisse est saisissable par les ressentis qu'elle procure. Il propose de commencer par l'appeler « *état d'affect* » (1926, *ibid*), et de l'appréhender en tant que sensation qui

⁹⁵ Freud, S. (1920/2012). *Au-delà du principe de plaisir*, (p 48-49). Paris : Payot

⁹⁶ Freud, S. (1926/1947). *Inhibition, symptôme et angoisse*, (p 45-46). Paris : Puf

présente le caractère de déplaisir le plus manifeste, sans que cela épuise sa qualité. En effet, il précise qu'il existe d'autres sensations avec un caractère de déplaisir qui ne sont pas synonymes d'angoisse. Il cite entre autres les tensions, la douleur, le deuil. Néanmoins, le caractère de déplaisir de l'angoisse lui semble avoir une note particulière : il paraît associé à des sensations corporelles déterminées, issues d'organes déterminés. En considérant les modifications du rythme cardiaque et de la respiration, il écrit que les sensations qui concernent les organes de la respiration et le cœur, sont la preuve que l'état d'angoisse est associé à des « *actions d'éconduction* » (*ibid*), terme emprunté à la biologie, c'est-à-dire, des tentatives de décharge vers l'extérieur ; il s'agit en d'autres termes et de façon à rendre compte du mouvement en jeu, d'une forme d'externalisation mettant, à l'extérieur du soi, la tension qui crée le déplaisir. Autrement dit, l'état d'angoisse serait saisissable par trois éléments spécifiques : d'une part, « *un caractère de déplaisir spécifique* », d'autre part « *des actions d'éconduction* », enfin, « *des perceptions* » de ces mouvements de décharge, par les sensations corporelles qu'ils suscitent. Chez certaines enseignantes j'ai pu relever à l'évocation de situations de déplaisir liées à un vécu professionnel ou personnel difficile, des formes de décharge exprimées par des soupirs, une respiration forte voire des larmes qui pourraient faire écho aux conduites d'éconduction dont parle Freud. L'angoisse serait la reproduction d'une expérience déjà vécue, expérience prototypique et reproduction du trauma de la naissance, elle impliquerait les mêmes voies d'éconduction.

3.2.2 L'angoisse de séparation

Ainsi lorsque j'entends cette jeune enseignante à propos de ses élèves évoquer ses craintes à l'approche du collègue : « je les pousse à s'envoler du nid et en même temps [...] c'est un peu angoissant de se dire que // je suis plus angoissée qu'eux je crois /// » ou telle autre « euh/ après l'enfant est lâché au collègue /// » ou encore « quand on fait passer un élève en difficulté au collègue », « je ne peux pas les lâcher au collègue sans /// sans /// », je me pose la question : pourquoi ces enseignantes ont-elles tant de mal à voir partir ces élèves ? Pourquoi ce passage représente-t-il à leurs yeux un danger ? Et quel danger ?

Cette expérience dans un contexte institutionnel particulier, semble représenter à un premier niveau une épreuve sociale de séparation dans un espace-temps intermédiaire entre

la vie à l'école primaire, fonctionnant davantage selon un modèle « familialiste »⁹⁷ pouvant être assimilé à une relation mère-enfant et la vie au collège qui, par sa pluralité de professeurs, serait vécue comme moins protectrice et répondrait davantage au principe de réalité sociale. Épreuve de séparation, car ce passage au collège dans le contexte très spécifique de ces enseignantes de CM2 met à l'épreuve le sujet-enseignant face à la double perte de l'objet-élève « idéal » et « non-idéal » simultanément associé à un manque dans l'accomplissement de leur mission professionnelle.

Je définirai ainsi dans les parties suivantes un cadre théorique au sein duquel la notion de séparation et de perte a pu être mise au travail dans le contexte de ma recherche. Nous verrons combien, au cœur de ces expériences liées au vécu de la perte, peuvent se vivre des formes d'angoisse de séparation liées à d'autres affects mis à jour à travers le récit d'épisodes de vie revisités par ces enseignantes dans une temporalité psychique singulière et comment des processus de dégageant ont pu être mis en œuvre en lien avec l'enracinement culturel de chacune. Je resituerai mon propos dans la perspective d'interroger la conflictualité psychique⁹⁸ et la remise en question de la personnalité professionnelle et profonde de l'enseignant de CM2 vivant une situation non conforme à ses représentations, à sa culture professionnelle de transmetteur de savoir, face à ses propres attentes et aux exigences institutionnelles.

3.2.3 Transposition du concept sur la scène scolaire

Lorsque nous parlons de séparation dans ce contexte de relation entre l'enseignant et l'élève, l'angoisse de séparation correspondrait au sentiment plus ou moins douloureux de crainte éprouvée par l'individu, lorsque la relation affective, établie avec une personne importante de son entourage, se trouve menacée d'interruption ou est interrompue. Cela ne

⁹⁷ Familialisme : terme que j'emploie ici en référence à G. Mendel.

Parazelli, M. (2005). Gérard Mendel, penseur et praticien de l'appropriation de l'acte, *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 17, 2, 170-172. Dans son livre *La société n'est pas une famille*, Mendel de son point de vue, observe et dénonce dans la plupart des organisations le modèle familialiste des rapports sociaux devenus un « simple appendice et prolongement de la famille et de même nature que celle-ci ». Selon lui, cela a pour première conséquence d'adopter, sans les avoir choisis, des rapports sociaux hiérarchisés qui entrent en contradiction avec une pratique démocratique établie selon des règles égalitaires.

⁹⁸ Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. (p : 90-93) Paris : PUF. Conflit psychique ou conflictualité psychique : « on parle en psychanalyse de conflit lorsque, dans le sujet, s'opposent des exigences contraires ; le conflit peut être manifeste (entre un désir et une exigence morale ou entre deux sentiments contradictoires) ou latent [...], pouvant se traduire par la formation de symptômes, des désordres de la conduite, des troubles du caractère,... »

veut pas dire pour autant rupture des liens affectifs avec l'objet, ou perte de l'amour de l'objet lorsque celui-ci est considéré comme fiable. En cas de perte définitive de la relation, il peut y avoir douleur psychique liée au travail de deuil, mais la perte de l'objet, au-delà des affects ressentis par le sujet en souffrance, n'entraîne pas la perte potentielle du Moi.

3.2.4 Les notions de perte et de séparation

Très tôt dans ses écrits, Freud (1895)⁹⁹ met l'accent sur le rôle des relations d'objet précoces qui sont indispensables pour que le nourrisson émerge de l'état de détresse, de dépendance biologique et psychologique dans lequel il se trouve au début de son existence. Selon lui, l'enfant doit trouver dans son entourage (la mère) un moyen de décharger la tension née des besoins biologiques physiques et psychiques. Il nomme cette rencontre entre le besoin de décharge et la personne qui le satisfait : « l'expérience de la satisfaction ». Si ce n'est pas le cas, il s'ensuit des perturbations du développement des fonctions physiques et psychiques du fait de son immaturité et de son état de détresse (*Hilflosigkeit*, 1895)¹⁰⁰. Je reviendrai, en fin de chapitre, sur ces notions de perte et de séparation transposées sur la scène scolaire, dans des conditions de non-satisfaction réciproque : pour l'élève encore dépendant, qui n'a pas acquis le savoir nécessaire pour aller au collège ainsi que pour l'enseignant qui culpabilise de « *le lâcher* »¹⁰¹ sans lui avoir donné ce dont il avait besoin.

Par ailleurs, la perte de l'objet, réel ou hallucinatoire, va constituer pour Freud le fondement de la naissance du désir et la recherche ultérieure des objets. En cas d'absence de l'objet, son image va être réinvestie comme une représentation symbolique dans une activité psychique de satisfaction hallucinatoire du désir. Le sujet, dans sa recherche de nouveaux objets, va chercher à retrouver l'objet originel perdu qui autrefois avait apporté une satisfaction réelle. Cette recherche deviendrait le substrat libidinal de la pulsion

⁹⁹ Freud, S. (1895/2009). *Esquisse d'une psychologie scientifique in Naissance de la psychanalyse*, Paris : PUF

¹⁰⁰ Freud, S. (1926/1993). *Inhibition, symptôme et angoisse*, (p.50-51) Paris : PUF.

Hilflosigkeit est traduit par état de détresse in Laplanche, J. & Pontalis, J-B. (1967), *ibid*, p.122 : « état du nourrisson qui, dépendant entièrement d'autrui pour la satisfaction de ses besoins, s'avère impuissant à accomplir l'action spécifique propre à mettre fin à la tension interne. Pour l'adulte, l'état de détresse est le prototype de la situation traumatique génératrice d'angoisse ». .

¹⁰¹ Ce terme revient à plusieurs reprises dans les discours des enseignantes interviewées.

épistémophilique, laquelle est nécessaire à l'accès à la connaissance, facteur important dès lors où le sujet qui nous intéresse est enseignant.

3.2.5 La crainte de la séparation comme source de l'angoisse

Les écrits théoriques majeurs de Freud sur ce thème de la séparation sont contenus dans *Deuil et mélancolie* (1917) et comme je viens de l'évoquer, *Inhibition, symptôme et angoisse* (1926). Mais dès 1905 dans *Trois essais sur la théorie sexuelle*, Freud établissait un lien direct entre l'apparition de l'angoisse chez l'enfant et la sensation de l'absence d'une personne aimée : « l'angoisse chez l'enfant n'est à l'origine pas autre chose qu'un sentiment d'absence de la personne aimée » (1905)¹⁰². Il restera cependant fidèle dans son explication théorique, à l'idée que l'angoisse s'originerait dans la transformation directe de la libido insatisfaite. Selon lui, l'angoisse de séparation n'est qu'un cas particulier de l'angoisse en général, fondée sur le phénomène de la « libido inemployée » : « l'absence de la mère due à la séparation ne permet pas à l'enfant de lier ses affects à la représentation maternelle et ceux-ci, avec leur charge libidinale, se transforment alors en angoisse, l'angoisse automatique » (Golse, 2008)¹⁰³.

C'est en 1926, dans *Inhibition, symptôme et angoisse*, que Freud expose entre autres sa deuxième théorie sur le concept d'angoisse, en attribuant dorénavant l'origine à des fantasmes de crainte de séparation et de perte de l'objet. Selon lui, l'angoisse est un état de détresse psychique du Moi devant un danger qui le menace, danger qui réveille la détresse psychique et biologique éprouvée par l'enfant en l'absence de sa mère, personne aimée et désirée. De même écrit-il que « c'est l'angoisse qui fait le refoulement et non pas, comme je l'ai estimé jadis, le refoulement qui fait l'angoisse »¹⁰⁴. Par ailleurs il fait de la crainte de la séparation le prototype même de l'angoisse. Auparavant il avait examiné les conditions d'apaisement de l'angoisse chez un petit garçon qui avait peur dans l'obscurité, et se savait soulagé d'entendre la voix de sa tante : « du moment que quelqu'un parle, il fait clair » (1905, *ibid*). Il notera par la suite que les expériences répétées de satisfaction rassurent

¹⁰² Freud, S. (1905/1987). *Trois essais sur la théorie sexuelle*, (p 168). Paris : Gallimard.

¹⁰³ Golse, B. (2008). *La psychiatrie du bébé, Que sais-je ?* Paris : PUF

¹⁰⁴ Freud, S. (1926), *ibid*, p 24

l'enfant, apaisent son angoisse et développent chez lui un investissement « nostalgique » de la mère, gage d'un sentiment interne de sécurité. La naissance de l'angoisse ayant pour origine la crainte de la séparation de l'objet s'applique désormais à l'enfant mais aussi à l'adulte. Un texte de référence (1920)¹⁰⁵ constitue un des premiers éléments de réflexion de sa théorie à partir de l'enfant qui joue à la bobine (Fort-Da), dans le but de reproduire la disparition et la réapparition de sa mère absente. Le manuscrit de Freud est en fait une réponse à la publication du texte sur *Le traumatisme de la naissance* par O. Rank (1924)¹⁰⁶ pour qui, toutes les crises d'angoisse seraient des tentatives « d'abrégier » le premier traumatisme, celui de la naissance ; ainsi, toutes les névroses pourraient s'expliquer sur cette base d'angoisse initiale. Une objection majeure faite par Freud est que Rank met trop l'accent sur la naissance comme danger externe, et pas assez sur l'immaturation et la faiblesse de l'individu. Dans cette nouvelle thèse concernant l'angoisse, Freud fait alors la distinction entre la « situation traumatique » qui submerge le Moi, angoisse automatique, et la « situation de danger » qui peut-être prévue par le Moi et déclenche un signal d'angoisse de peur que la douleur ne revienne car il y a danger. La situation traumatique par excellence est constituée par la détresse biologique et psychique du Moi immature (*Hilflosigkeit*), incapable de faire face et de maîtriser l'accumulation d'excitation d'origine interne ou externe. En 1933 dans « Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse » Freud expliquera : « ce qui est redouté, l'objet de l'angoisse, est, à chaque fois, l'apparition d'un facteur traumatique qui ne peut être liquidé selon les normes du principe de plaisir » (1933/1993)¹⁰⁷, propos qui renvoient à la dimension de lutte entre pulsion de vie et pulsion de mort.

À la naissance en effet, il y a peur de l'anéantissement et non pas de la séparation. La situation éprouvée par le nouveau-né est celle de l'insatisfaction. Le premier danger est que l'accroissement de la tension du besoin et que l'accumulation de quantité d'excitation atteignent un niveau déplaisant, sans maîtrise possible de décharge. L'excitation libidinale se transforme donc en angoisse. Dans un deuxième temps, le bébé commence à percevoir la présence de sa mère, mais il ne peut encore distinguer l'absence temporaire de la perte durable. L'absence de la mère est désormais le danger à l'occasion duquel le nourrisson

¹⁰⁵ Freud, S. (1920/2012). *Au-delà du principe de plaisir*, (p 52-58). Paris : Payot.

¹⁰⁶ Rank, O. (1924). cité par Golse, B. dans de Mijolla, A. (2005). *ibid*, p.110-111.

¹⁰⁷ Freud, S. (1933/1984). *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*, (p. 127). Paris : Gallimard, cité par André, J. dans Freud, (1926/1993). *ibid*, Préface, p XI.

ressent de l'angoisse. « La solitude comme le visage étranger éveillent le désir de la mère familière » (Freud, 1926)¹⁰⁸. Il y a danger de perdre l'objet maternel qui glisse progressivement vers une crainte de perdre l'amour de l'objet.

Pour M. Klein, au début de la vie, il n'y aurait pas d'indifférenciation Moi-objet comme pour Freud (narcissisme primaire), car la perception du Moi, et celle de l'objet, existerait dès la naissance. L'angoisse serait une réponse directe au travail interne de la pulsion de mort. Cette angoisse prend deux formes, selon elle : une angoisse persécutrice qui appartient à la position schizo-paranoïde, et une angoisse dépressive qui appartient à la position dépressive. H. Segal (1979)¹⁰⁹ précise ainsi que l'angoisse fondamentale postulée par Freud concernant la perte d'objet pouvait être vécue soit sur un mode paranoïaque (l'objet devient méchant et attaque), soit sur un mode dépressif (l'objet reste bon et il y a angoisse de perdre le bon objet plutôt qu'angoisse d'être attaqué par le mauvais objet). La combinaison des deux modes étant aussi possible.

Face à la crainte de la séparation et de la perte d'objet, M. Klein¹¹⁰ (1935) décrit une défense qu'elle désigne comme « défense maniaque ». Cette dernière vise à nier la réalité psychique de la douleur dépressive. Ce type de défense se mettrait en place à partir de la phase dépressive. À ce moment, l'objet est contrôlé de manière toute-puissante, sur un mode triomphant et méprisant, de façon que la perte d'objet n'entraîne ni souffrance ni culpabilité. L'identification projective constituerait ainsi une défense primitive, faisant partie du développement émotionnel du nourrisson. Pour l'auteure, il s'agit d'un fantasme omnipotent à travers lequel le nourrisson se décharge de certaines parties indésirables (ou parfois désirables) de sa personnalité et de son monde interne en les projetant dans l'objet externe.

¹⁰⁸ Freud, S. (1926). *ibid*, p. 50-52

¹⁰⁹ Segal, H. (1964/1977). *Introduction à l'œuvre de Mélanie Klein*, Bibliothèque de Psychanalyse, Paris : Puf.

¹¹⁰ Klein, M. (1935). *Contribution à la psychogenèse des états maniaco-dépressifs*, dans De Mijolla .A. (2005). *Dictionnaire international de la psychanalyse*, (p 106-107). Paris : Hachette :

3.2.6 Évolution des conditions de déclenchement de l'angoisse

Lors de l'évolution normale de l'enfant et à un âge de développement déterminé est attribuée adéquatement en quelque sorte une condition spécifique déclenchant l'angoisse, les progrès permettant, eux, d'éliminer la situation de danger précédente. Freud soutient que toutes les situations de danger peuvent coexister chez un même individu en entrant en jeu simultanément. Ils ont en commun la caractéristique d'impliquer la séparation ou la perte d'un objet aimé, ou une perte d'amour de la part de l'objet. Selon Freud (1926), ces dangers sont successivement :

La naissance, la situation éprouvée par le nouveau-né comme un danger étant celle de « l'accroissement de la tension du besoin en face de laquelle il est impuissant »¹¹¹ ; la perte de la mère comme objet : « les situations de satisfaction répétées ont créé cet objet, la mère, qui subit, dans le cas du besoin, un investissement intense et qu'on pourrait nommer nostalgique » (*ibid*). Le danger évolue vers la perte de l'amour de l'objet ; la perte du pénis, le danger étant représenté par la peur de la castration survenant au cours de la phase phallique, perte et séparation fantasmatique d'une partie de son propre corps. Dans le cas du petit Hans, Freud rappelle la menace de sa mère de le lui couper s'il continuait à jouer avec, alors qu'il était âgé de trois ans : « il serait tout à fait classique que la menace de castration fût son effet après coup, et qu'actuellement, un an et trois mois plus tard, Hans fût en proie à l'angoisse de perdre cette précieuse partie de son Moi »¹¹². La menace de castration elle-même doit être également ressentie dans le contexte de la prohibition de l'inceste, qui interdit à Hans de désirer sa mère, et qui fait du père le rival «interdicteur ». Enfin, si l'enfant attribuait d'abord l'angoisse de castration à une instance parentale introjectée, peu à peu, elle devient une instance plus impersonnelle et évolue en ordre moral ; enfin, le danger de perdre l'amour du Surmoi, instance caractérisée par les valeurs parentales et sociales, en rapport avec la puissance impersonnelle, l'Idéal : « l'angoisse de castration évolue en angoisse morale » et c'est à la peur de perdre l'amour du Surmoi que le Moi donne alors la valeur de danger et répond par un signal d'angoisse. Freud complète : « la forme ultime que prend cette angoisse devant le Surmoi est, m'a-t-il

¹¹¹ Freud, S. (1926). *ibid*, p. 51

¹¹² Freud, S. *ibid*.

semblé, l'angoisse de mort (angoisse pour la vie)¹¹³. L'angoisse de mort est présente très tôt chez l'enfant mais est vite refoulée.

Freud opère donc en 1926 une distinction fondamentale entre l'angoisse de séparation au niveau prégénital qui correspond à une relation duelle, et l'angoisse de castration qui correspond à une relation triangulaire, propre au complexe d'Œdipe. Il convient donc de distinguer atteinte narcissique et atteinte à la relation d'objet, qui correspondent aux deux niveaux d'angoisse. Par association, je pourrais faire un lien avec le modèle de la relation duelle enseignant (e)-élève du premier degré et celle plurielle du second degré, susceptible d'engendrer des formes d'angoisse différentes lorsque l'enseignant de CM2 doit se séparer de ses élèves en grande difficulté, perçus par ailleurs comme « inachevés »¹¹⁴, et les « lâcher » au collège, ce qui pourrait être ressenti comme une forme d'abandon. Cette situation semblerait déclencher en ce sens une forme d'angoisse de séparation.

Par ailleurs l'angoisse de castration, elle, met un terme à l'omnipotence en convoquant les bases narcissiques du sujet. Elle est gage de rencontre avec les limites et donc d'inscription dans un principe de réalité. Caractéristique du complexe d'Œdipe, cette angoisse est reliée à la relation triangulaire, alors qu'elle était duelle dans l'angoisse de séparation. Le dépassement de l'angoisse de castration signifierait donc la capacité pour le sujet de se vivre séparé et en lien, c'est-à-dire seul, ce qui se passerait dans le meilleur des cas chez l'enseignant lorsqu'il réussit à cliver soi-professionnel et soi-personnel tout en maintenant néanmoins avec souplesse un lien entre eux ; cela permettrait à l'enseignant de se séparer dans de meilleures conditions de ses élèves jugés « incomplets ».

3.2.7 La notion de danger externe et danger interne

En originant l'angoisse dans le danger de la séparation et de la perte de l'objet, ainsi que celui de la castration, il semblerait tout d'abord que Freud mette l'accent sur le danger

¹¹³ Freud, S. *ibid*, p.53

¹¹⁴ Freud, S. (1926/1993). *ibid*, p 67, Le premier des désaides (ou détresse) résulte selon Freud de l'état d'inachèvement dans lequel « l'enfant d'homme est envoyé dans le monde » : « Le facteur biologique est l'état de désaide et de dépendance longuement prolongé du petit d'homme. L'existence intra-utérine de l'homme apparaît face à celle de la plupart des animaux relativement raccourcie ; l'enfant d'homme est envoyé dans le monde plus *inachevé*. L'influence du monde extérieur réel en est renforcée, [...] les dangers du monde extérieur rehaussés dans leur significativité et la valeur de l'objet, qui seul peut protéger contre ces dangers et remplacer la vie infra-utérine perdue, énormément accrue. Cette situation instaure les premières situations de danger... »

extérieur plutôt qu'intérieur quant à l'apparition de l'angoisse. Il répond lui-même à cette objection :

« On peut objecter que la perte de l'objet (la perte de l'amour de la part de l'objet) et la menace de la castration sont des dangers qui menacent de l'extérieur au même titre qu'une bête féroce par exemple et qu'ils ne sont donc pas des dangers pulsionnels. Mais le cas n'est pourtant pas le même. Il est vraisemblable que le loup nous attaquerait quelle que soit la façon dont nous nous comportons envers lui, alors que la personne aimée ne nous retirerait pas son amour et nous ne nous verrions pas menacés de castration si nous ne nourrissons, en notre for intérieur, certains sentiments et certaines intentions. Ainsi ces motions pulsionnelles deviennent des conditions déterminant le danger extérieur et de ce fait deviennent elles-mêmes dangereuses ; nous pouvons maintenant combattre le danger extérieur par des mesures prises contre les dangers intérieurs » (Freud, 1926¹¹⁵). Cependant, l'inverse vaut également et Freud ajoute que « souvent la revendication pulsionnelle ne devient un danger (intérieur) que parce que sa satisfaction entraînerait un danger extérieur, donc parce que ce danger intérieur représente un danger extérieur » (*ibid*)¹¹⁶. Le besoin, donc la pulsion, porte en lui-même les germes de l'angoisse, cette angoisse étant amplifiée ou contenue (atténuée) par les conditions extérieures.

Comme je viens de le développer en référence à la théorie freudienne, la problématique inconsciente de perte ou de séparation peut servir de fil conducteur à la compréhension psychodynamique de formes d'angoisse et ceci à toutes les étapes du développement psychoaffectif. Ces références aux stades précoces de développement par les problématiques narcissiques observées lors des entretiens présenteront pour moi un intérêt dans les analyses de mes entretiens cliniques.

En effet de manière conceptuelle, les théorisations freudiennes et kleiniennes que je viens de décrire sur l'angoisse de séparation dans la relation objectale, introduisent à l'origine et à l'importance des affects de culpabilité et au ressenti d'impuissance dans les processus de séparation et de maturation psychique ; il s'agit d'affects que j'ai précisément relevés dans mes entretiens. Si la notion d'impuissance renvoie à la détresse du nourrisson, la culpabilité est une manifestation chez l'enfant du Surmoi naissant ; elle est la conséquence,

¹¹⁵ Freud, S. (1926). *ibid*, p. 58.

¹¹⁶ Freud, S. (1926). *Ibid* p. 59.

des fantasmes destructeurs de l'enfant qui croit, dans sa réalité psychique, avoir endommagé et détruit l'objet total.

Le passage de l'école primaire au collège, qui correspond à une séparation dans la réalité, implique également une position et une identité différente entre les enseignants du 1^{er} degré et les professeurs du 2nd degré, dont les enjeux psychiques sont différents. L'école « primaire » entretient et/ou renforce en effet symboliquement ce lien primaire ; la dénomination ne contient-elle pas elle-même ce lien particulier ? L'école primaire correspondrait à l'enfance et à la période de latence ; le collège et le lycée à la puberté, à l'adolescence.

Dans les processus psychiques, toute épreuve de séparation viendrait donc réactiver cette relation objectale, où les motions pulsionnelles internes du sujet pourraient lui faire revivre une éventuelle défaillance de l'objet, source d'angoisse. Que cela soit par le sentiment d'abandon ou de surinvestissement de l'objet, ces angoisses se référeraient à des stades narcissiques du développement infantile.

Le mécanisme de projection de l'enseignant (e) sur son élève, opérant un retour de son soi-élève/collégien à travers des pages revisitées de son propre parcours scolaire, prendrait la forme d'une angoisse sociale quant à un processus inconscient de peur pour le collégien d'être délaissé par le Surmoi protecteur, renforcée dans le cas de l'élève en grande difficulté qui ne répond pas aux exigences et aux attentes de l'école.

Cette épreuve ne pouvant être dépassée que par l'intériorisation d'un bon objet en soi, support d'un auto-étayage et d'une renarcissisation, elle conduit à la nécessité de trouver des voies d'éconduction pour reprendre le terme de Freud. Le processus de dégagement que j'ai repéré chez certaines enseignantes serait à rapprocher de ce terme d'éconduction. Je proposerai donc de relier le concept d'angoisse signal et les processus d'éconduction qui y sont associés selon Freud, au processus de dégagement mis en place dans ce contexte par l'enseignante pour se prémunir contre une situation vécue comme insupportable (l'échec de ces élèves), au moyen d'objets culturels ; dégagement de processus internes à partir d'objets externes, socialement reconnus et valorisés qui permettraient à l'enseignant de se ressourcer au niveau de son soi-enseignant. Le recours à des éléments culturels

participerait à créer le bon objet, c'est-à-dire, l'élève qui réussit, participant à renarcissiser¹¹⁷ l'enseignant dans sa fonction.

Avant de poursuivre je me dois de préciser ici la notion de narcissisme à travers la définition qu'en donne B. Pechberty (2003)¹¹⁸ rappelant que le narcissisme désigne « les bases libidinales fondatrices du Moi et du sentiment d'identité ». Les questions liées à l'idéalisation et aux valeurs s'enracinent dans le narcissisme dont le développement est soumis aux différentes instances. L'auteur se réfère aux modèles théoriques proposés par J. Laplanche et J. Lacan, soulignant l'importance des liens entre l'image de soi, la relation au semblable et à autrui. Il s'agit alors « de penser les mouvements de projection et d'identification du soi-professionnel de l'enseignant et de ses différentes parties (soi-enseignant et soi-élève) avec les publics réels d'élèves ». Il précise enfin que « le narcissisme peut être source de régression, assurant des positions de retrait et de repli face à des situations conflictuelles internes ingérables, mais aussi base de sécurité et d'appui pour préserver un équilibre et un lien à la situation » (*ibid*).

Si je reprends maintenant le fil de mon propos, la mise en évidence du concept de séparation en fin d'école primaire me conduit à me poser deux questions :

3.2.8 De quelle séparation s'agit-il chez les enseignantes de CM2 ?

Nous pouvons analyser la séparation à travers deux formes : la séparation de soi avec soi, et la séparation de soi avec l'autre.

- La séparation de soi avec soi renvoie à la séparation de soi avec l'infantile, caractéristique d'une maturation psychique. Elle renvoie par extension, au parent qui accepte de se séparer de son rôle de parent ou de son idéal de parent au fur et à mesure que son enfant devient adolescent, adolescent d'ailleurs qui prie par exemple sa mère de ne plus l'attendre à la sortie du collège ; en ce qui concerne mes entretiens, si je transpose cette idée à la situation de l'enseignante de CM2, il s'agirait pour lui d'accepter que l'enfant ne soit plus objet de son désir à travers le désir de former l'autre à son image, en référence notamment aux

¹¹⁷ Pour définir la notion de narcissisme, je m'appuierai sur les travaux de Pechberty, B. (2003). La difficulté d'apprendre et d'enseigner, entre le soin et la formation. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches. (p 92-100). Université Paris Ouest Nanterre La Défense..

¹¹⁸ Pechberty, B. *ibid*, p 95.

travaux de Kaës dans son livre « fantasme et formation » et plus précisément son chapitre « les fantasmes de formation : l'autre conforme » (Kaës, 1975/2007) ¹¹⁹.

- La séparation de l'autre avec soi concerne la possibilité de mettre fin à une relation de manière temporaire et/ou définitive au risque que « l'angoisse de séparation [apparaisse] lorsque le sujet vit la séparation (avec l'autre) comme une perte d'objet plus ou moins récupérable » (Mijolla, 2002)¹²⁰. Freud écrit à ce sujet : « la tristesse apparaît lorsque l'épreuve de réalité exige une reconnaissance définitive de la perte d'objet » (Freud, 1926)¹²¹. L'inquiétude première naît des questionnements en rapport aux projets d'avenir possible pour ces élèves en grande difficulté : « *que vont-ils devenir ?* » référant au vide, au manque et donc crée chez l'enseignante un souci de garder le lien, un désir d'emprise, qui, comme le souligne C. Blanchard-Laville, est un processus défensif pour précisément tenter de « colmater le manque » : « on peut considérer que la relation d'emprise apparaît chaque fois que la maîtrise s'avère impossible ou du moins trop coûteuse pour l'économie psychique d'un sujet » (Blanchard-Laville, 2001).¹²²

Quels autres enjeux psychiques génèrent ce temps de passage au collège au point de créer chez les enseignantes une forme d'angoisse de séparation ?

S'il est facile de décrire les dangers extérieurs possibles que risque de rencontrer lors de ce passage, l'élève en grande difficulté, en revanche, les enjeux psychiques latents apparaissent plus complexes quand il s'agit d'analyser cette double inquiétude et chez l'enseignante de CM2 et chez l'élève/collégienne que fut cette enseignante.

Le passage au collège qui signifie dans le même temps le passage à l'adolescence, le monde extérieur, un monde social plus présent, appelle le sujet à se soumettre sur un plan psychique au principe de réalité. Le collège étant en effet un lieu où il y a pluralité et donc éclatement des professeurs signifie sur un plan psychique l'éclatement des figures d'étayage. C'est cette pluralité des professeurs qui inquiète d'ailleurs, de manière

¹¹⁹ Kaës, R. (2007). *Fantasme et formation*, (p. 47-50). Paris : Dunod

¹²⁰ De Mijolla, A. (2002). *ibid*, p 108

¹²¹ Freud, S. (1926). *ibid*.

¹²² Blanchard-Laville, C. *ibid*, p 240.

récurrente, les enseignantes interviewées. Le monde psychique change. L'enfant/élève passe de l'autorité de la mère symbolique bienveillante et contenant au Père symbolique. Je constate effectivement à travers les récits de vie des interviewées, une projection de leur soi-adolescent sur leurs propres élèves préadolescents effectuant ce grand saut vers ce qu'enseignante et élève considèrent être l'inconnu, constituant ainsi un danger potentiel. À y regarder de plus près, il semblerait à entendre ces enseignantes et comme le dit clairement l'une d'entre elles, Sophie, « euh / je suis plus angoissée qu'eux je crois » (l.406), que la crainte soit plus effective chez l'enseignante que chez l'élève. La question de la perte et du manque concernerait bien en premier lieu l'enseignant.

La préadolescence du primaire est différente de l'adolescence du collège au niveau des pulsions libidinales. La relation maître/élève à l'école primaire évolue autour de la relation duelle mère/ enfant. Quand il passe au collège, l'élève va avoir plusieurs partenaires. C'est la relation à plusieurs qui domine. Si l'école primaire correspond à la période de latence où la libido est au repos, au collège les pulsions sexuelles resurgissent avec les problèmes pubertaires. Il se pose de fait la question du groupe, de la relation à plusieurs par rapport à la relation duelle. À l'école primaire, l'élève peut symboliquement évacuer le groupe classe pour une relation privilégiée avec son enseignante comme le montre C. Yelnik dans son livre intitulé « *Face au groupe classe* » (Yelnik, 2005)¹²³.

Ce ne serait donc pas l'Institution en tant que telle qui serait directement à mettre en cause dans cette souffrance enseignante. L'Institution ne serait que le terrain d'expression de cette souffrance relative à des problèmes psychiques spécifiques lors de cette phase particulière de passage en fin d'école primaire.

¹²³ Yelnik, C. (2005a). *Face au groupe classe*, Paris : L'Harmattan.

3.3 L'auto-historisation et la temporalité psychique

Le temps de la thèse

La thèse s'assimile à une pratique où clinique et théorie se répondent et mettent en tension l'écart théorico-pratique dont l'élaboration est objet de recherche et de découverte. C'est le temps et les va-et-vient permanents qui permettent de mettre au travail ces objets théoriques et d'y mettre du sens en lien avec les entretiens menés eux-mêmes dans une certaine temporalité et l'analyse qui en découle.

C'est le plus souvent dans l'après-coup que les paroles des interviewés font écho aux thèmes pressentis, aux problématiques soulevées ou réveillent des éléments personnels. Des liens se tissent entre des idées et des éléments s'entrecroisent pour faire sens et soudain parfois une nouvelle piste survient par un phénomène d'insight et la compréhension apparaît alors comme une évidence.

Ce qui m'a le plus interpellée au cours de mes entretiens c'est la propension de toutes les enseignantes à raconter des épisodes de leur propre parcours d'élève et à revisiter des pages de leur histoire personnelle, plus précisément de remonter au temps de leur enfance. Ces détours dans l'espace personnel et familial de ces enseignantes ont résonné avec mon propre parcours d'élève, d'enseignante puis de psychologue scolaire m'invitant alors à repenser mes relations avec mes enseignantes et mon rapport au savoir à travers le dédale de mon histoire familiale évoquée dans la première partie de ce travail. Cette entrée dans la temporalité m'a naturellement invitée à retravailler la notion d'après-coup selon Freud et à relire le chapitre du vocabulaire de la psychanalyse (Laplanche et Pontalis, 1967)¹²⁴ pointant l'importance de ce concept ainsi que l'article de P. Chaussecourte¹²⁵ à ce sujet. J'en suis alors arrivée à la notion de temporalité psychique, qui, croisée d'une part avec mon étude de P. Aulagnier en séminaire doctoral et d'autre part avec mon intérêt pour le récit autobiographique, m'a fait découvrir la notion d'autohistorisation initiée par cette auteure (Aulagnier, 1984)¹²⁶.

¹²⁴ Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1967). *ibid*, p.33-36.

¹²⁵ Chaussecourte, P. (2010). Temporalités dans la recherche clinique, *Cliopsy*, 3, 39-53.

¹²⁶ Aulagnier, P. (1994). *L'apprenti-historien et le maître sorcier. Du discours identifiant au discours délirant*, Paris : Puf

3.3.1 La temporalité psychique

Le temps considéré comme élément de la réalité, dans sa relation avec le monde extérieur est lié à des actes de conscience, il revêt toute son importance notamment dans le processus de deuil. À ce niveau-là, le temps est irréductible et nécessaire selon Freud puisqu'il s'inscrit dans une durée nécessaire à l'élaboration d'un travail. Le temps vécu et ressenti se montre à l'inverse hors de la réalité objective du temps certes conventionnel, celui des horloges. Freud a traité de la temporalité à plusieurs reprises notamment à travers la théorie des stades. Mais il a également développé le temps à travers les concepts d'après coup et d'intemporalité de l'inconscient. Si le terme de temporalité psychique n'est pas retranscrit comme tel dans les textes de Freud, il est, comme le souligne S. de Mijolla « difficile de concevoir une autre temporalité que psychique dans la mesure où nous avons à faire, à un temps humain, qu'il soit ou non représentable pour le sujet [...], manière dont les processus psychiques créent leur propre gestion du temps en fonction des trois possibilités que constituent la régression, la fixation et l'anticipation. » (Mijolla, 2005)¹²⁷, et j'ajouterai : « Avec la temporalité psychique, S. Freud nous propose une représentation du rapport au temps inédite, dans laquelle l'homme cherche à se penser tout autant qu'il est pensé par le temps dans un mouvement qui le fonde comme sujet, dans un mouvement de reprise » (Marty, 2005)¹²⁸. Selon ce même auteur « l'humain ne découvre la temporalité qu'en en passant par le travail de l'après coup, après que le seuil de la puberté se soit inscrit et travaillé en lui comme temps initial de l'accès à la temporalité psychique » (Marty, *ibid*). L'expérience du temps à l'adolescence ouvre l'accès à un point à partir duquel le sujet peut se voir, être dans une auto-représentation introspective et rétrospective, s'historiciser. « C'est ce que l'on peut observer notamment dans le journal intime et sa construction autobiographique comme moment narcissique d'incarnation d'une représentation de soi » (Chiantaretto, 2002)¹²⁹.

¹²⁷ De Mijolla, A. (2002). *Dictionnaire international de la psychanalyse* (Vol. 1-2 p. 1794-1795). Paris : Hachette.

¹²⁸ Marty, F. (2005). Initiation à la temporalité psychique. Que serait la temporalité psychique sans l'adolescence, *Revue de psychologie clinique et projective*, 11, 231-256.

¹²⁹ Chiantaretto, J.-F. (2002). Dans Marty, F. (2005). *ibid*, p 236.

3.3.2 L'a-temporalité des processus inconscients

Du point de vue psychanalytique, le temps est toujours un temps mêlé où l'archaïque de l'enfance individuelle est actif. L'inconscient ignore le temps « Zeitlos » (Freud, 1900/1973)¹³⁰ et A. Green de poursuivre : « L'inconscient ignore le temps mais le conscient ignore que l'inconscient ignore le temps » (Green, 2000)¹³¹. En introduisant la notion de Zeitlos en parlant de l'inconscient, (Freud 1900) situe l'inconscient hors du temps, dans une a-temporalité. D'une manière générale, c'est toute la vie psychique qui ignore superbement le temps par impossibilité de mettre fin à quelque chose comme appartenance au passé et de l'oublier. Mais, toujours selon Freud (1925)¹³², « *si le temps est ignoré des processus inconscients, cela ne signifie pas néanmoins qu'il ne puisse pas être représenté dans des formations de l'Inconscient qui vont le traduire à leur manière, ce qui correspond à ce qu'on peut appeler la temporalité psychique* » (Mijolla, 2005). Cette représentation psychique du temps est liée à celle de l'espace, la seconde pouvant se substituer à la première dans les processus inconscients notamment dans les rêves (1900), « *ce qui s'explique par le fait que le visuel est le mode d'inscription des souvenirs infantiles* » (Mijolla, 2005).

On entend ainsi par temporalité psychique, la manière dont les processus psychiques créent leur propre gestion du temps en fonction des trois possibilités que constituent la régression, la fixation et l'anticipation. Le travail psychique que doit accomplir tout sujet pour se penser dans son rapport au temps via la mémoire, l'oubli, la répétition, le refoulement ou le déni montre à l'évidence que la temporalité psychique telle que nous permet de la penser la psychanalyse ne s'inscrit pas dans une continuité, une linéarité et une homogénéité, mais au contraire dans une discontinuité et une hétérogénéité. Ainsi Green (1992)¹³³ disait : « Le temps où ça se passe n'est pas le temps où ça se signifie, et dans ce décalage il y a là tout le processus de l'après-coup. Il rajoutait, pensant immédiatement au moment où cet après-coup pouvait être appréhendé : « Le temps où ça se signifie est toujours appréhendé rétroactivement » (*ibid*), ce qui me conduit à préciser la notion d'après coup.

¹³⁰ Freud, S. (1900/1973). *L'interprétation des rêves*, Paris : PUF

¹³¹ Green, A. (2000). *Le temps éclaté*, (p51). Paris : les éditions de Minuit.

¹³² Freud, S. (1925). Notes sur « *le bloc notes magique* » dans de Mijolla, A. (2005). *ibid*, p 1797.

¹³³ Green, A. (1992). A propos de l'observation des bébés, interview par Pierre Geissmann. dans *Journal de la psychanalyse de l'enfant, L'observation du bébé, Points de vue psychanalytiques*. (p. 149). Paris : Bayard.

3.3.3 L'après-coup

La notion d' « après-coup » occupe une place importante dans l'appréhension de la temporalité en psychanalyse. J. Laplanche et J-B Pontalis la place comme une notion centrale dans la théorie psychanalytique et en donnent la définition suivante « terme fréquemment employé par Freud en relation avec sa conception de la temporalité et de la causalité psychiques : des expériences, des impressions, des traces mnésiques sont remaniées ultérieurement en fonction d'expériences nouvelles, de l'accès à un autre degré de développement. Elles peuvent alors se voir conférer, en même temps qu'un nouveau sens, une efficacité psychique » (Laplanche et Pontalis, 1967)¹³⁴. Selon P. Chaussecourte, « On trouve bien là avec le verbe remanier, l'idée de l'influence du présent sur la relecture et l'efficience ainsi donnée au passé » (Chaussecourte, 2010)¹³⁵.

En me référant à nouveau au dictionnaire de Laplanche et Pontalis (*ibid*), trois éléments spécifient la conception freudienne de l'après-coup :

Ce n'est pas le vécu en général qui est remanié après-coup, mais effectivement ce qui, au moment où il a été vécu, n'a pu pleinement s'intégrer dans un contexte significatif. Le modèle d'un tel vécu est l'événement traumatisant.

Le remaniement après-coup est précipité par la survenue d'événements et de situations, ou par une maturation organique, qui vont permettre au sujet d'accéder à un nouveau type de significations et de réélaborer ses expériences antérieures.

L'évolution de la sexualité favorise éminemment, par les décalages temporels qu'elle comporte chez l'homme, le phénomène de l'après-coup.

3.3.4 Après coup et trauma

P. Chaussecourte¹³⁶ présente également des propos de B. Golse¹³⁷ (2007) très éclairants sur la question : « le passé nous rend plus sensible à certains événements de notre présent, mais ce sont ces événements présents qui nous font relire, rétro-dire autrement nos souvenirs du passé, en les rendant alors traumatiques comme en différé. Les deux temps

¹³⁴ Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1967). *ibid*, p 33-36

¹³⁵ Chaussecourte, P. (2010). *Cliopsy*, 3

¹³⁶ Chaussecourte, P. (2010). *Ibid*.

¹³⁷ Golse, B. (2007). Y a-t-il une psychanalyse possible des bébés ? Réflexions sur les traumatismes hyperprécoces à la lumière de la théorie de l'après-coup. *Psychiatrie de l'enfant*, 1 (2), 327-364.

sont nécessaires, et aucun d'entre eux ne suffit à lui seul à rendre compte de la dimension traumatique de telle ou telle trajectoire de vie » (Chaussecourte, *ibid*).

Dans son livre « *Écriture de soi et trauma* » J.-F. Chiantaretto écrit : « le trauma constitue pour la psychanalyse à la fois une question originelle et un problème indépassable. [...] S'il est avéré que déploiement de la théorie freudienne du fantasme et de l'après coup a définitivement changé la manière de poser le problème, il n'en reste pas moins que les interrogations liées à la notion même d'événements traumatiques – du sens étymologique « blessure » à l'idée freudienne d'effraction - demeurent plus vives que jamais » (2002)¹³⁸. Il décrit alors ce qui caractérise à minima le traumatisme psychique : « une approche du traumatisme à deux temps, une définition quantitative associant idées de violence événementielle, d'effraction, et de débordement de l'organisation psychique considérée globalement » (*ibid*).

Dans toute pathologie liée à la notion de trauma, tout comme dans le fantasme, Freud (1908) souligne une succession d'actes temporels non respectée qui flotte sur trois temps, les trois moments de notre activité représentative : « il faut une impression actuelle (présent) liée à un événement infantile pour réveiller une motion pulsionnelle liée à un événement infantile (passé) et créer, en imagination, une situation rapportée à l'avenir où le désir se réaliserait » (Mijolla, 2005)¹³⁹. P. Aulagnier a repris cette notion du temps en psychopathologie. Elle a montré l'importance de l'anticipation dans la relation entre la mère et l'enfant et dans le projet identificatoire qu'un sujet est amené à former le concernant, processus qui se trouve barré pour le psychotique condamné à la répétition du même, dans un processus d'autohistorisation ¹⁴⁰.

3.3.5 Le processus d'autohistorisation

*B. Golse*¹⁴¹ « Il y a plusieurs formes de souvenirs,
Selon qu'ils se jouent en deçà ou en delà des mots... ».

¹³⁸ Chiantaretto, J.-F. (1998). *Ecriture de Soi et trauma*, (p. VII préface). Paris : Anthropos

¹³⁹ De Mijolla, A. (2005). *ibid*,

¹⁴⁰ Aulagnier, P. (1984). *ibid*.

¹⁴¹ Golse, B. (2010). Se souvenir dans la tête ou se souvenir dans le corps. *Réminiscences*, 31-52

Pierra Aulagnier a initié cette notion d'autohistorisation soulignant dans son ouvrage « *l'apprenti-historien et le maître sorcier* », le rôle d'historien qui est dévolu au *Je* s'il veut pouvoir se penser lui-même. Elle précise tout d'abord que le *Je* est constitué par le discours qu'il tient à son propos et qui se donne pour tâche de transformer les éléments fragmentaires de son passé, qu'ils lui viennent de lui-même ou des autres, en une construction historique. La différence entre mémoire et histoire tient à l'ordonnement des faits qui doit répondre à une double exigence : tout d'abord, apporter un sentiment d'une continuité temporelle ensuite, ou plutôt, simultanément, donner à cette construction historique un pouvoir d'explication causale vis-à-vis d'un avenir. Le *je* se présente ainsi, comme l'indique le titre du livre, un *apprenti-historien* face à ce *maître-sorcier* (Aulagnier, *ibid*) que constitue le *ça*. La démarche autohistorisante est la seule manière pour le sujet de s'emparer de la notion de temps qui ne peut faire sens pour lui que relativement à ses désirs et à l'autoperception qu'il a de lui-même.

Le processus identificatoire est « la face cachée de ce travail d'historisation qui transforme l'insaisissable du temps physique en un temps humain, qui substitue à un temps définitivement perdu, un temps qui le parle. Discours très sélectif car non seulement l'historien reconstruit toujours partiellement ce passé en fonction du présent, mais il va substituer au récit du conflit qui a opposé l'identifié à l'identifiant d'abord, le *Je* à ses idéaux ensuite, le récit du conflit qui l'a opposé, et l'oppose, à la réponse que lui ont renvoyée et lui renvoient ces autres par lui investis. » (Aulagnier, *ibid*)¹⁴².

« Le *Je* n'est rien d'autre qu'un savoir sur le *Je* » (Aulagnier, *ibid*). Il se différencie du *Moi* freudien pour Aulagnier comme pour Lacan ; en effet le *Moi* freudien est une instance face au *Surmoi* et au *ça*. Lacan introduit le « *je* » avec le stade du miroir, transformation produite chez le sujet quand il assume une image comme étant sienne conquête progressive et structurante par l'intermédiaire du corps, avant de pouvoir, par la médiation du langage, s'identifier à autrui. Le « *je* » s'aliène à cette image puisqu'elle lui est toujours extérieure mais y trouve une stabilité voire une permanence.

Pour P. Aulagnier, le « *Je* » se construit à travers l'autohistorisation et le projet identificatoire. Il se construit selon elle, bien avant le stade du miroir, dans la relation mère-infans, identification primaire d'où sera issu le *Je*. C'est la mère qui identifie l'infans comme demandeur de ce qu'elle offre, le rendant de ce fait dépendant de son propre

¹⁴² Aulagnier, P. (1984). *ibid*, p 196.

imaginaire à elle. Reprenant la conception du stade du miroir selon J. Lacan¹⁴³, P. Aulagnier souligne que l'enfant après avoir reconnu l'image spéculaire comme étant la sienne, se tourne vers sa mère pour quêter une approbation dans son regard. Le « je » est tout d'abord anticipé par la mère « porte-parole » et à ce « je » toujours idéalisé fait pendant le représentant, c'est-à-dire la psyché de l'infans qui se représente comme pourvue d'un pouvoir absolu et immédiat sur la réalité

Si le « je » est primitivement anticipé par la mère, il ne peut par la suite qu'advenir par lui-même. Le projet identificatoire est ce travail d'identification en fonction du temps futur « *autoconstruction* » continue du je par le je, nécessaire dans un mouvement temporel, projection dont dépend l'existence même du je. La dimension temporelle projetée à la fois sur le passé de la mémoire « *autohistorisation* » et sur le futur « *projet identificatoire* » est le fondement de la capacité du je de répondre à ces questions impossibles à écarter où se résume le processus identificatoire : « qui suis-je ? Que vais-je advenir ? » (Aulagnier, 1975)¹⁴⁴

3.3.6 Autohistorisation et trauma

Le contexte culturel de ma recherche m'a conduit à lire un article d'A. Levallois qui s'est intéressée à la retranscription du trauma dans des discours autobiographiques et des récits de vie antillais ; elle s'est interrogée sur cette question, frappée par la façon dont l'expression de soi est imbriquée à l'explication de ce qui constitue la société antillaise. « Comme si la question : Qui sommes-nous ? D'où venons-nous ? Où allons-nous et pour quoi faire ? » (in Chiantaretto, 1998)¹⁴⁵, ne pouvait trouver de réponse qu'à faire exister, dans l'écriture, le monde des paroles et des pratiques quotidiennes. Comme s'il n'y en avait pas d'autre pour « combattre efficacement et effectivement le trauma par lequel nous sommes collectivement nés » ainsi que le dit E. Glissant (1997)¹⁴⁶. En effet ces récits de

¹⁴³ Laplanche, J., & Pontalis, J.-P. (1967). *Ibid*, (p. 452-453) : « La conception du stade du miroir est l'un des apports les plus anciens de J. Lacan qui l'a présentée en 1936 au congrès international de psychanalyse de Marienbad [...] Le stade du miroir constituerait la matrice et l'ébauche de ce qui sera le Moi ».

¹⁴⁴ Castoriadis-Aulagnier, P. *La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé*, (p 129- 161). Paris : PUF, Le fil rouge,

¹⁴⁵ Levallois, A. Dans Chiantaretto, J.-F. (1998). *ibid*, p 75-86.

¹⁴⁶ Glissant, E (1997). *Le chaos-monde, l'oral et l'écrit* in *Société et littérature antillaise aujourd'hui*, Actes de la rencontre de novembre 1994 (p 120). Perpignan : presses universitaires,

vie ne recréent jamais un espace individuel fermé, ils tissent au contraire, dans une articulation serrée, le soi et les autres, impliqués dans ce rapport à ce « soi » (Chiantaretto, *ibid*)¹⁴⁷. La temporalité psychique est un travail de l'homme sur lui-même où interfèrent son histoire personnelle et l'histoire de ses groupes d'appartenance familiaux, sociaux et culturels. De la temporalité à la mémoire et à l'histoire, tout un cheminement s'opère qui est une construction opérée par le *je*, nécessaire à celui-ci pour que son existence fasse sens.

Et pour reprendre les propos de A. Green à propos de la temporalité psychique, il y aurait donc « une opposition entre le temps du sujet et le temps de l'Autre, subsumant sous ce terme ces deux extériorités du Moi : celle du plus profond dedans, celui du psychisme plongeant jusque dans le corps et le soma, celle du plus lointain dehors : celui du monde et de la culture où interviennent les relations des hommes entre eux, œuvrant à la découverte de l'altérité proprement dite » (Green, 2000)¹⁴⁸.

C'est pourquoi il me semble important maintenant de présenter la notion de culture en lien avec les contextes culturels dans lesquels j'ai mené mes entretiens.

3.4 Les influences culturelles chez l'enseignant

Y. Mouchenik, dans la revue *Cliopsy* n° 2, écrit : « C'est souvent après avoir interrogé les éléments d'une perception sociale que l'on peut aborder celui des représentations, faire des hypothèses sur la vie fantasmatique et les mandats transgénérationnels conscients et inconscients » (Mouchenik, 2009)¹⁴⁹, c'est en ce sens que j'introduirai ce chapitre de ma recherche en proposant la position de Devereux (1972) selon lequel culture et psychisme sont coémergents : toute psyché individuelle se construit selon lui d'une manière immanquablement culturelée. L'individu selon lui, « vit sa culture comme quelque chose de profondément intériorisé, quelque chose qui est partie intégrante de sa structure et de son économie psychique » (Devereux, 1970)¹⁵⁰. Comme G. Róheim¹⁵¹, Devereux reste fidèle à

¹⁴⁷ Levallois, *ibid*, p79.

¹⁴⁸ Green, A. (2000). *ibid*, p37-38.

¹⁴⁹ Mouchenik, Y. (2009). La vulnérabilité de l'enfant une notion entre psychanalyse et anthropologie. Un concept outil pour le clinicien-chercheur en Nouvelle-Calédonie, *Cliopsy*, 2, 27-36.

¹⁵⁰ Devereux, G. (1970/1976). *Essais d'ethnopsychiatrie générale*, (p 365). Paris : Gallimard,.

¹⁵¹ Róheim, G. (1943/1972). *Origine et fonction de la culture*, Paris : Gallimard.

la pensée de Freud : il postule l'universalité du psychisme humain, avec des invariants, des universaux (pulsions, défenses, Œdipe, castration, ...) se retrouvant dans toutes les cultures ; la description de l'Œdipe par Freud donne en effet accès, au-delà des négociations culturelles spécifiques, à des concepts de portée universelle sur le fonctionnement de la psyché humaine. Aussi l'approche ethnologique et l'approche psychanalytique doivent rester coexistantes, juxtaposées, chacune dans son propre cadre opérationnel : « la psychanalyse et l'ethnologie doivent progresser solidairement de peur de se fourvoyer séparément » (Devereux, *ibid.*)¹⁵² tout en tenant compte des deux types de causalité, la causalité psychique décrite par Freud et la causalité sociohistorique (ou culturelle) des ethnologues. En ce qui me concerne je privilégierai le cadre psychanalytique qui correspond au champ de recherche dans lequel je m'inscris, tout en m'inscrivant néanmoins parfois dans le champ de l'anthropologie psychanalytique lorsque j'aborderai, comme dans ce chapitre, la question de la culture.

3.4.1 L'approche anthropologique

J'énoncerai quelques points qui me paraissent centraux pour le traitement de ma problématique quant aux influences et enjeux culturels.

3.4.1.1 La culture assure tout d'abord la cohésion d'un groupe

De manière générale, elle peut être définie aujourd'hui comme l'ensemble des manières de dire, de faire ainsi que les valeurs d'un groupe humain, repérables en actes (comportements, paroles) et à travers des supports (costumes, outils, œuvres artistiques) tout en sachant que le propre d'une culture est de ne pas être figée, elle évolue sans cesse au contact d'autres cultures. Le terme *ethnie* que j'utiliserai également sera à comprendre comme synonyme de *peuple*, sa définition incluant l'idée d'une origine commune et des aspects culturels. Il s'agit de son appartenance dans le domaine des pratiques linguistiques, coutumières, des savoirs, des valeurs. J'apporterai enfin cette précision soulignée par B. Saura¹⁵³ et qu'il me paraît important de citer avant d'aborder ce chapitre : « Le mérite de la définition descriptive de la culture par les ethnologues et anthropologues, c'est

¹⁵² Devereux, G. (1970/1976). *ibid*, p 372.

¹⁵³ Bruno Saura est professeur de civilisation polynésienne à l'université de Polynésie française.

qu'elle invalide toute idée de supériorité d'une culture sur une autre : avec l'ethnologie scientifique, tous les peuples, tous les groupes humains sont vus comme possédant également une culture. Cette perspective prend le contre-pied de l'idéologie évolutionniste des XVIII et XIX siècles qui hiérarchisait les cultures en fonction de leur degré supposé d'évolution et ramenait certains peuples à l'état « naturel » donc d'infériorité. » (Saura, 2008)¹⁵⁴.

3.4.1.2 L'identité culturelle est plurielle

La culture est par ailleurs le garant d'une identité commune : dans le champ de l'anthropologie, la question de l'identité culturelle est centrale et se définit comme plurielle. Elle se pose en termes d'appartenance à une nation, à un groupe ethnique, religieux, culturel, un sexe (genre), une classe sociale, un milieu professionnel et en son sein un groupe professionnel, un parti politique, une classe d'âge, un milieu familial. Selon P. Tap, bien que l'identité définisse un individu de façon intrinsèque, intime, profonde, l'affirmation de cette identité culturelle dépend pour ce psychosociologue de circonstances pour partie, extérieures à lui et non permanentes : « la quête identitaire est en définitive condamnée à s'inscrire dans un entre-deux [...], un itinéraire réel et imaginaire tout à la fois, mais qui jamais n'atteint un terme, car celui-ci se confond avec l'idéal du Moi, les aspirations du groupe, ou les utopies d'un des membres ou plusieurs membres de ce groupe » (Tap, 1979)¹⁵⁵. L'identité culturelle forme ainsi une des composantes de l'identité globale d'une personne.

Cette idée m'invite à faire le lien entre anthropologie et psychanalyse, reprenant la position de Kaës selon laquelle, le sujet singulier est pluriel et se construit dans la pluralité des liens intersubjectifs et des alliances dans lesquels il se forme, ce qui fait forcément intervenir la culture dans cette construction du sujet pluriel.

¹⁵⁴ Saura, B. (2008), *Tahiti Ma'ohi. Culture, identité, religion et nationalisme en Polynésie française*, (p 24). Tahiti : Au vent des îles.

¹⁵⁵ Tap, P. (1979). *Identités collectives et changements sociaux*, (p 435). Toulouse : Privat.

3.4.2 L'approche psychanalytique

Pour Freud (*Malaise dans la Culture*, 1929)¹⁵⁶, la culture est tout d'abord un ensemble de réalisations et de régulations qui sert deux propos : « la protection de l'homme contre la nature et la réglementation des relations des hommes entre eux » (Freud, 1929)¹⁵⁷. Elle nous aide à apaiser, voir même supprimer certaines de nos souffrances, celles « liées à la capacité écrasante de la nature et la caducité de notre propre corps. Elle nous apporte une part de sécurité en échange d'une part de bonheur possible et de souffrance sociale en ouvrant le champ du lien social » (Freud, *ibid*)¹⁵⁸. G. Róheim lui, donne une définition parcellaire certes mais imagée de la culture ; évoquant notamment un ensemble de défenses communes notamment contre la solitude, « la peur de rester seul dans le noir » et la perte de l'objet, il écrit : « la fonction de la culture est la sécurité : c'est un gigantesque système d'essais plus ou moins heureux pour protéger l'humanité contre le danger de la perte d'objet » (Róheim, 1943)¹⁵⁹.

Parmi les dénominateurs communs dans le champ psychanalytique, je retiendrai cinq points qui me semblent éclairants pour l'analyse des entretiens de cette recherche :

La culture soutient le processus de structuration psychique en introduisant le sujet à l'ordre de la différence, de la langue, de la nomination. Elle propose un double étayage au psychisme, un étayage direct du sujet sur les objets sociaux partagés et un étayage indirect, en étayant son objet. Au sens du *holding* de Winnicott, la culture porte le sujet, elle joue une fonction de protection contre des expériences angoissantes.

La culture interdit et protège : Dans *Totem et Tabou* (1911), Freud décrit la culture comme proposant un ensemble de règles, de limites et de cadres qui contiennent et soutiennent l'intégration des interdits fondamentaux nécessaires à la construction psychique ; elle indique ce qui est permis et interdit, violence, meurtre, inceste, et certaines conduites sexuelles, le terme « tabou » désignant « un commandement de sa conscience morale et dont la transgression est suivie d'un épouvantable sentiment de culpabilité , aussi naturel qu'inconnu quant à ses origines » (Freud, *ibid*)¹⁶⁰. À partir de 1923¹⁶¹, Freud

¹⁵⁶ Freud, S. (1929/1986). *Malaise dans la culture*, (p. 37). Paris : PUF.

¹⁵⁸ Freud, S. (1929/1986). *ibid*.

¹⁵⁹ Róheim, G. (1943/1972). *Origine et fonction de la culture*, (p. 120). Paris : Gallimard.

¹⁶⁰ Freud, S. (1911/1999). *Totem et tabou*, (p 107). Paris : Payot.

attribue le rôle d'administrateur à une instance psychique qu'il nomme *Surmoi*¹⁶², formation substitutive de la passion pour le père, et en lequel il reconnaît un héritage du complexe d'Œdipe. Freud placera le Surmoi à l'origine de la formation des religions, des sentiments sociaux et de la morale. Freud y expliquera ensuite qu'à partir de phénomènes psychiques déconcertants, certaines tensions sont gérées selon des modalités qu'un aval collectif constitue en infrastructure culturelle, plus précisément, en infrastructure idéologique des cultures.

Comme le note G. Róheim, « Ce Surmoi n'est pas seulement une empreinte individuelle du code social [...], son organisation relève de propriétés spécifiques à l'univers de l'enfant », univers non seulement « subculturel » mais aussi « subréel » (Róheim, 1950)¹⁶³. Ainsi, le Surmoi culturel, dont le dynamisme organisateur participe à la structuration des sociétés et qui s'inscrit dans une relation dialectique avec le psychisme individuel, apparaîtrait-il comme une sorte d'enveloppe, comme une sorte de base minimale commune aux Surmois individuels. C'est lui que l'on reconnaîtrait sous les expressions fortement consensuelles et contraignantes du droit, de la coutume, de la religion et des personnages sociaux, réels ou mythiques, qui les représentent comme le souligne Freud (1923) : « Le Sur-Moi s'efforcera de reproduire et de conserver le caractère du père, et plus le Complexe d'Œdipe sera fort, plus vite (sous l'influence de l'enseignement religieux, de l'autorité, de l'instruction, des lectures) s'en effectuera le refoulement, plus forte sera aussi la rigueur avec laquelle le Sur-Moi régnera sur le Moi, en tant qu'incarnation des scrupules de conscience, peut-être aussi d'un sentiment de culpabilité inconscient »(Freud, 1923)¹⁶⁴.

En ce sens, il me semble que l'Éducation nationale, serait en partie une culture institutionnelle au service du Surmoi de l'enseignant dans sa relation à l'élève, remplissant, par le cadre contenant dont elle est le garant, par ses règles mais aussi ses interdits, cette double fonction : d'une part, leurs modalités permettent, dans une certaine mesure, l'expression des pulsions primaires en les canalisant et en fournissant des garde-fous pour

¹⁶¹ Freud, S. (1923/1964). *Essais de psychanalyse*, (p. 177- 234). Paris, Payot

¹⁶² Freud, S. (1923). *ibid* : « Ce *Sur-Moi* n'est cependant pas un simple résidu des premiers choix d'objets par le *Ça* ; il a également la signification d'une formation destinée à réagir énergiquement contre ces choix. Ses rapports avec le *Moi* ne se bornent pas à lui adresser le conseil : « sois ainsi » (comme ton père), mais ils impliquent aussi l'interdiction « ne sois pas ainsi » (comme ton père) ; autrement dit : ne fais pas tout ce qu'il fait ; beaucoup de choses lui sont réservées, à lui seul ». Ce double aspect du *Moi* idéal découle du fait qu'il a mis tout ses efforts à refouler le *Complexe d'Œdipe* et qu'il n'est né qu'à la suite de ce refoulement. »

¹⁶³ Roheim, G. (1950/1967). *Psychanalyse et anthropologie. Culture-Personnalité-Inconscient*, (p 43-44). Paris : Gallimard,

¹⁶⁴ Freud, S. (1923/1968). *Essais de psychanalyse*, (p. 177 - 234). Paris : Payot

parer à toute conséquence regrettable ; d'autre part, elles sont au service du Surmoi en refrénant et contenant la libre expression de ces pulsions. Ainsi « si le Surmoi individuel est envisagé dans une causalité psychique travaillant les aléas de l'histoire infantile (Oralité, analité, Œdipe) de chaque individu, la genèse du Surmoi culturel, en revanche, doit se comprendre dans une causalité beaucoup plus longue, une causalité sociologique et historique beaucoup plus complexe et mettant en jeu des paramètres multiples : géographie, économie, climat, facteurs démographiques, traumatismes collectifs, guerres, rencontres culturelles, avec les représentations évolutives et l'historisation que le groupe culturel fait de tout cela » (Paduart, 2004) ¹⁶⁵, comme le montreront les entretiens menés dans les contextes polynésiens et antillais. Le Moi-enseignant serait donc soumis ainsi à son propre Surmoi, au Surmoi culturel issu de l'institution, commun à tous les enseignants mais aussi au Surmoi culturel issu de son histoire culturelle et sociétale. Du même coup, imposant des limites à la dynamique instinctuelle qui la sous-tend, la culture protège le sujet social du danger supposé provenir des pulsions du Ça et le protège contre l'angoisse correspondante.

On pourrait alors montrer comment toute production culturelle vient en quelque sorte s'infiltrer dans les conditions d'un équilibre actuel qui constitue une réponse plus ou moins éphémère à la double et contradictoire exigence du Surmoi. C'est dans cet esprit de résolution culturelle du conflit entre Moi et Surmoi qu'il faudra également entendre certains épisodes relatés par les enseignantes quant aux processus de dégagement qu'elles tentent de mettre en place.

3.4.3 La culture met du sens

La culture met du sens sur les grandes questions existentielles face aux angoisses qu'elles suscitent : elle dispense du sens sur les énigmes universelles (la naissance, la sexualité, la mort, l'origine du monde,...). L'être humain a besoin de pouvoir historiciser les choses du monde, de leur donner un sens, une intelligibilité : le monde doit être interprétable et ressenti comme prévisible ! C'est ainsi que chaque culture propose un réseau de croyances, de mythes, de légendes et de représentations destinés à calmer l'angoisse face aux mystères et aux énigmes de l'Univers au travers de mythes, des religions et des référents partagés ;

¹⁶⁵Paduart, P. (2004). Psychisme et culture, *Revue belge de psychanalyse*, 45.

elle occupe ainsi une fonction de Méta-contenant et d'enveloppe culturelle. Ces mythes, « constitutifs de chaque culture ont un rôle très important sur la richesse et la souplesse du fonctionnement psychique » (Green, 1980)¹⁶⁶. Selon B. Jullierat, les universaux décrits par Freud (Œdipe, séduction, castration, scène primitive, filiation...) sont précisément retrouvés par les ethnologues dans les mythes de toutes les cultures mais chaque fois dans un récit, dans une organisation très spécifique propre à la culture considérée. Reprenant les propos de Green (1980), il écrit : « L'universel de la culture se trouve dans le noyau des systèmes d'idées, particulièrement repérable dans ce qu'il est convenu de nommer la pensée mythique. La psychanalyse offre peut-être ce rayon laser qui permet d'y pénétrer. Autour du noyau ou du squelette, on a les différences culturelles et toutes leurs variations, comme la chair et la peau du fruit ou la physionomie particulière d'une personne » (Jullierat, 1993)¹⁶⁷. Ils étoffent le préconscient en représentations multiples, disponibles pour l'élaboration intrapsychique des conflits. Ce sont des « ressources de figurabilité pour faciliter la représentation des conflits intrapsychiques » (Kaës, 2005)¹⁶⁸. Green considère les mythes comme des objets transitionnels collectifs, partagés par tous les membres d'une culture. (Green, *ibid*), c'est en ce sens que j'ai été conduite à comprendre les processus de dégagement via des objets culturels évoqués dans les entretiens par les enseignantes de Polynésie, comme je le montrerai dans le chapitre suivant.

C'est certainement la raison pour laquelle, dans un contexte métropolitain actuel qui, selon R. Kaës, « ne dispose plus d'une suffisante consistance de son fond mythique » (Kaës, 2005)¹⁶⁹, S. Boimare (2004)¹⁷⁰, psychopédagogue, décrit longuement l'intérêt qu'il porte aux mythes, auprès d'élèves en grande difficulté scolaire et empêchés de penser ; en privilégiant cette médiation culturelle il permet à ces élèves confrontés à l'échec, inconsciemment mêlé à des problématiques archaïques, d'élaborer autour de fantasmes originaires et infantiles. À la question qu'il pose : « comment l'archaïque, l'identitaire, le subjectif peuvent-ils devenir des points de passage pour la pédagogie ? », il répond : « je ne vois rien de plus conforme à la pédagogie que d'introduire cette dimension de la métaphore

¹⁶⁶ Green, A. (1980). Le mythe comme objet transitionnel. Abord critique et perspectives psychanalytiques, *Le temps de la réflexion*, 1, 99-131 ; repris dans *La déliaison*, Paris : Les Belles Lettres, 1992, p159-160.

¹⁶⁷ Jullierat, B. (1993). Des fantasmes originaires aux symboles culturels □ : médiations et seuils. *Revue française de psychanalyse*, 57, 713-730.

¹⁶⁸ Kaës, R. (2005). *Différences culturelles et souffrances de l'Identité*, (p 84).Paris : Dunod,.

¹⁶⁹ Kaës, R. (2005). *ibid*, p 84.

¹⁷⁰ Boimare, S. (2004). *ibid*, p.180.

culturelle, même si elle traite de l'intime. Surtout quand elle s'adresse à des enfants qui en ont un besoin impératif pour accéder au fonctionnement intellectuel »¹⁷¹.

3.4.4 La culture contient

Toujours selon R. Kaës, la culture maintient le fond *synchrétique* de la psyché (Bleger, 1979)¹⁷², grâce au « *cadre culturel* » (Kaës, *ibid*)¹⁷³ qu'il définit comme étant constitué des aspects non-moi, muets et indifférenciés du psychisme, qui sont globalement des formations immuables. La culture qui en représente l'aspect spirituel ou symboligène, se construit donc aussi, et de diverses manières, par contact direct et par représentation in absentia, dans le rapport avec ce qui n'est pas elle. « Elle se construit donc aussi pour une part du dehors, par l'effet exercé sur elle par le travail de représentation que s'en forme l'étranger » (Kaës, 2005)¹⁷⁴. La culture se construit ainsi à la fois du dedans et du dehors. Du dedans à travers la mise en œuvre de techniques, de systèmes sociaux, de lois et de valeurs, mais aussi d'usages et de systèmes de représentations partagées, du moins partageables par un ensemble humain qui s'identifie par cette commune appartenance. La culture est à ce niveau interne et comporte l'ensemble des dispositifs de représentations symboliques dispensateurs de sens et d'identité, et à ce titre organisateurs de la permanence d'un ensemble » humain, de ses processus de transmission et de transformation. Elle comporte nécessairement un dispositif d'auto-représentation, qui implique la représentation de ce qui n'est pas elle, de ce qui lui est étranger, ou de ce qui lui est attribué. Civilisation et culture, « se construisent de diverses manières, par contact direct et par représentation in absentia, dans le rapport avec ce qui n'est pas elle » (Kaës, *ibid*). La culture n'ouvre pas d'elle-même l'accès à sa propre différence, elle se construit donc aussi du dehors.

¹⁷¹ Boimare, S. (2004). *La peur d'apprendre*, (p180). Paris : Dunod.

¹⁷² Bleger, J. (1979). *Psychanalyse du cadre psychanalytique, Crise, Rupture et dépassement*, (p. 255-285). Paris : Dunod,.

¹⁷³ Kaës, R. (2005). *ibid*, p. 46.

¹⁷⁴ Kaës, R. (2005). *ibid*, p 1.

3.4.5 Lorsque la culture réprime et contient : le cas de la religion

« Je pense en effet que, pour une bonne part, la conception mythologique du monde qui anime jusqu'aux religions les plus modernes n'est autre chose qu'une psychologie projetée sur le monde extérieur » (Freud, 1901)¹⁷⁵ c'est-à-dire qu'elle répond à des questionnements et des besoins primaires autour de la vie et la mort. Un des besoins de l'enfance étant celui de la protection paternelle, ce sont avant tout ces sentiments de désaïde infantile et de désirance pour le père – remplacés plus tard par l'angoisse devant la puissance du destin – qui seraient causes du besoin religieux.

3.4.5.1 La religion, fonction répressive

Après s'être intéressé aux formes primitives de la religion dans *Totem et Tabou* (1923), la réflexion de Freud va se porter sur ses formes contemporaines, notamment par l'analyse de ses rites et croyances. Mais dès 1907, dans son article « *Actions compulsives et exercices religieux* » (Freud, 1907)¹⁷⁶, Freud opérait un rapprochement entre les rites religieux et les rituels privés de la névrose obsessionnelle. Si l'on admet que les rituels visent à protéger de l'angoisse, il faut attribuer la même fonction aux rites religieux. Eux aussi ont pour base la répression, le renoncement à certaines forces pulsionnelles ; ils mettent aussi en œuvre la culpabilité et l'angoisse d'une attente de châtement, y compris devant une tentation non assouvie. De ce point de vue, on peut donc considérer que les religions épargnent à bien des individus la nécessité de se construire une névrose particulière, dans la mesure où leurs rites collectifs parviennent à contenir l'angoisse des croyants.

3.4.5.2 La religion, fonction contenante

Les rituels religieux apaisent donc l'angoisse, en même temps qu'ils l'entretiennent ; de même, ils reposent sur des croyances qui ont une fonction de réassurance. L'analogie cette fois n'est plus la névrose obsessionnelle, mais l'hallucination. Dans *L'Avenir d'une*

¹⁷⁵ Freud, S. (1901). *Psychopathologie de la vie quotidienne*, (p 276-277). Paris : Payot.

¹⁷⁶ Freud, S. (1907/1974). *Actions compulsives et exercices religieux* Dans *Névrose, psychose et perversion*, (p. 133-142). Paris : PUF.

*illusion*¹⁷⁷, publié en 1927, Freud retient la force d'illusion de la religion, « ces doctrines offrent au croyant la possibilité de tenir ses désirs pour des réalités » (Freud, *ibid*) ; il montre qu'il existe un lien entre le monothéisme et le maintien à l'âge adulte d'une protection paternelle : le Dieu tout-puissant des monothéistes jouerait à l'égard des croyants le même rôle protecteur que le père à l'égard de ses enfants, à la condition de satisfaire les exigences de ce père par l'observance des exigences morales. Deux ans plus tard, dans *Malaise dans la culture* (1929), il écrit : « quant aux besoins religieux, leur rattachement à l'état infantile de dépendance absolue, ainsi qu'à la nostalgie du père que suscite cet état, me semble irréfutable, d'autant plus que ledit sentiment n'est pas simplement dû à une survivance de ces besoins infantiles, mais qu'il est entretenu de façon durable par l'angoisse ressentie par l'homme devant la prépondérance puissante du sort » (Freud, *ibid*)¹⁷⁸.

La religion est donc pour Freud au fondement de la civilisation et du renoncement pulsionnel exigé par la culture. Mais comment comprendre que dans les sociétés modernes, la force de cette « illusion » persiste ? Lorsqu'il parle d'illusion, cela ne veut pas d'abord dire qu'elle est fausse mais qu'elle obéit à une logique de désir et non à une logique de vérité. Le problème du désir religieux n'est pas tant qu'il ne se réalise pas, mais qu'il congédie les critères de vérité au profit d'une croyance collective qui satisfait le désir.

Si j'ai longuement développé la question de la religion, c'est qu'elle apparaît comme un élément culturel important dans certains des entretiens que j'ai conduits mais surtout qu'elle accompagne sur un versant répressif ou contenant, le discours des interviewées, principalement dans le contexte antillais.

3.4.6 La culture assure une fonction de transmission.

La culture est universelle et se décline ensuite selon des spécificités offrant alors des référents partagés. Elle met à la disposition de tous, des possibilités identificatoires et des idéaux partagés. Mais elle transmet également des représentations, des figurations et des objets bruts peu ou non élaborés. Cette approche éclairera particulièrement l'analyse des entretiens menés dans le contexte ultramarin considéré dans cette recherche.

¹⁷⁷ Freud, S. (1927/1995). *L'avenir d'une illusion*, (p 20-32). Paris : PUF

¹⁷⁸ Freud, S. (1929/1986). *Malaise dans la civilisation*, (p15-16). Paris : PUF

« La culture est ce qui nous est transmis, ce qui est acquis et incorporé ou introjecté dans le lien primaire de repères identificatoires et systèmes de représentation. En ce sens, elle « rend possible l'accès à la symbolisation : précédant chaque sujet individuel, elle prédispose l'espace potentiel du symbolique » (Kaës, 2005). En 2000 lors d'une conférence à Québec, ce même auteur disait « ce qui se transmet ce sont essentiellement des configurations d'objets psychiques, c'est-à-dire des objets munis de leurs liens à ceux qui précèdent chaque sujet »¹⁷⁹. Il rejoint Freud sur ce point qui parle en effet d' « *hérédité culturelle* » et d'*héritage archaïque* ; selon lui : « La notion de transmission culturelle se réfère à cette possibilité que les acquisitions d'un individu et d'une culture se transmettent aux descendants et constituent la base du développement culturel » [...] Porteur de la tradition, le Surmoi apparaît comme le véritable agent de la transmission culturelle dans un processus intergénérationnel » (De Mijolla, 2005)¹⁸⁰. Freud inscrit ici l'instance du Surmoi culturel dans le processus psychique de la transmission. Par-delà l'identification directe aux parents, Freud passe à l'étude d'objets identificatoires plus lointains, ancêtres qui font retour chez l'un des descendants, « actualisation de la préhistoire familiale, c'est ce qu'on appelle aujourd'hui le transgénérationnel » (*ibid*).

Mais si à travers la culture se transmettent des représentations du monde et des origines, des récits mythiques, des idéaux, des valeurs, des injonctions surmoïques que je viens de décrire en référence au Surmoi culturel de Freud (1929)¹⁸¹, un choix préférentiel de mécanismes de défenses, éventuellement un mode spécifique d'être déviant ou marginal (Devereux, 1956)¹⁸², il existe également une transmission transgénérationnelle¹⁸³ du négatif.

¹⁷⁹ Kaës, R. (2000). Conférence à Québec, « le problème du transgénérationnel : objets, processus et dispositifs d'analyse, Revue *Filigrane*, 11, 109-120.

¹⁸⁰ De Mijolla, A. (2002). *ibid*, p 1854.

¹⁸¹ Freud, S. (1929). *ibid*.

¹⁸² Devereux, G. (1956/1977). Normal et anormal dans *Essais d'ethnopsychiatrie générale*, Paris : Gallimard.

¹⁸³ De Mijolla, A. (2005). *ibid*, p 1855 : « Par delà les identifications directes aux parents et l'intergénérationnel, on passe à l'étude d'identifications plus lointains, grands-parents, ancêtres ou personnages mythiques de l'histoire familiale, qui font retour chez l'un de descendants, actualisation de la préhistoire familiale. C'est le transgénérationnel. »

3.4.7 Les aspects négatifs de la transmission transgénérationnelle

Il s'agit alors de la transmission de rejets, de dénis, de désaveux. Les membres d'une même culture sont ainsi tous habités, aliénés, par des « objets bruts », c'est-à-dire, non ou mal psychisés, non ou mal transformés : je citerai ici les « pactes dénégatifs » de Kaës, (2009)¹⁸⁴.

Les dénis collectifs sont une défense contre les effets intolérables d'une catastrophe sociale, d'une histoire collective douloureuse, de souffrances du passé, qu'il s'agit de dénier, ou de refouler sous forme d'amnésie historico-mémorielle comme c'est le cas aux Antilles où à travers l'histoire de l'esclavage, les cicatrices d'un passé collectif, douloureux et humiliant demeurent. L'origine, qui ne cesse de passer et de repasser, enracine ainsi en les paralysant les représentations qu'une société se construit d'elle-même, même si l'histoire en change parfois les signes et le sens. Ce marquage primaire, dans le même temps où il enchaîne littéralement les sujets au récit mythologique de filiations imaginaires et où il les entrave ainsi dans leur conquête d'espaces étrangers, finit par engendrer des concepts de la réalité et de l'histoire toutes entières tissées d'écrits, de narrations, de contes, de mythes et contre mythes, défiés ou déifiés au gré des évolutions idéologiques et du mouvement identitaire ambiant. que la culture féconde tout au long des siècles.

La transmission culturelle s'opère donc selon deux modalités générales évoquées par R. Kaës (2002)¹⁸⁵ :

Une transmission non élaborative, le préconscient étant court-circuité, d'objets dont l'incorporation entraîne la formation d'enclaves pouvant faire retour sous des formes diverses de malaises, d'angoisses voire d'hallucinations partagées, à des dénis collectifs et à des alliances défensives.

Dans le deuxième mode, il s'agit d'une transmission transitionnelle, transformatrice, élaborative par laquelle les éléments transmis le sont sous une forme qui permet l'appropriation subjective de la culture par les individus. On retrouve là les notions de « trouvé - créé » ou d'espace transitionnel de Winnicott. Espace transitionnel où le sujet s'approprie subjectivement l'histoire collective et les objets culturels qui y sont associés mais également espace potentiel où il peut réécrire sa propre histoire au sein de son

¹⁸⁴ Kaës, R. (2009a). La transmission de la vie psychique et les contradictions de la modernité. *Transmissions et soins psychiques*, 21-35

¹⁸⁵ Kaës, R. (2002). *ibid*, p 111-112.

inscription dans cette culture partagée, comme le montrera l'analyse de certains entretiens, à travers notamment des récits autobiographiques.

4 Quatrième partie : analyse des entretiens

4.1 Choix méthodologique : l'entretien clinique de recherche à orientation psychanalytique

J'ai choisi l'entretien clinique à visée de recherche comme mode d'investigation car il me semblait être le dispositif le plus approprié à mettre en lumière les mouvements psychiques en œuvre chez les enseignants dans cette situation complexe de classe. Quels affects, quels conflits psychiques transparaissent en deçà de leur discours manifeste, l'analyse de leur discours latent permettant de mieux cerner les enjeux sous-tendus par la confrontation à la grande difficulté lorsqu'il ne reste plus assez de temps pour essayer de la résoudre. Lors des réunions de synthèse entre le RASED et les enseignants de CM2, reçus individuellement trois fois dans l'année pour analyser ensemble les difficultés de leurs élèves et mettre en place des aides éventuelles, j'avais remarqué leur besoin prégnant de parler et d'être écoutés ; voyant combien ils appréciaient ce temps « entre parenthèses » face à leur pratique habituelle et quotidienne dans l'institution, j'abordais cette démarche de l'entretien sereinement, consciente néanmoins qu'il allait me falloir m'approprier une conduite d'entretien spécifique et adopter une posture nouvelle de recherche dans un contexte différent.

4.1.1 L'entretien clinique à visée de recherche : un changement de posture

Dans le cadre de mes fonctions de psychologue scolaire j'ai en effet coutume de pratiquer régulièrement l'entretien avec les enfants et leur famille ou lors de bilans psychologiques où je suis le plus souvent, aux yeux des enseignants et des parents, mise en position d'« experte » pour le diagnostic des difficultés rencontrées par les élèves et pour éventuellement leur maîtrise. « Réparer » l'échec de l'école, tel devient alors implicitement le lourd pouvoir qui m'est attribué en tant que psychologue, pouvoir d'ailleurs dont la mise en échec vient parfois confirmer chez l'enseignant le bien-fondé de ses résistances. L'entretien clinique à visée de recherche, lui, n'a pas du tout le même but, ni thérapeutique

comme lors de la cure, ni diagnostique comme dans le cadre de mon travail. Il m'a donc fallu dans cette recherche m'approprier une nouvelle technique de l'entretien et adopter cette nouvelle posture.

Pour cette recherche, j'ai mené sept interviews, corpus constitué d'enseignantes de CM2, deux en métropole, deux en Polynésie et trois aux Antilles entre 2009 et 2011 ; il s'est agi de remplacer l'aspect quantitatif d'autres méthodes de recherche par une analyse qualitative, intensive, poussée, portant sur des entretiens non directifs.

En effet dans l'entretien à visée de recherche, deux facteurs clés me semblent caractéristiques : le degré de liberté ainsi que le niveau de profondeur et, deux notions me sont apparues centrales : l'implication et le transfert/contre-transfert. Dans ma recherche, il m'a fallu mettre en pratique cette méthode d'entretiens en profondeur, à réponses libres, non directifs comme définis et préconisés par C. Rogers¹⁸⁶ et non d'entretiens semi-directifs qu'il m'est familier de mener au sein de l'institution scolaire ; il m'a donc fallu respecter, selon la règle, quelques précautions d'usage et me poser le postulat suivant : ici c'est bien moi en tant que chercheuse qui suis demandeuse ; si les enseignantes donnent leur accord et sont volontaires, en revanche elles n'y ont pas a priori d'intérêt personnel sauf celui, d'y trouver peut-être, un plaisir à se raconter si j'en juge les retours voire les remerciements qui m'ont été adressés à la fin de ces entretiens. Afin de préserver la « neutralité » dans l'entretien, je me suis présentée uniquement en qualité de doctorante en sciences de l'éducation, sans aucun renseignement ni sur ma vie privée, ni sur ma vie professionnelle. Étant entendu de plus qu'il est souhaitable que le chercheur et l'interviewé ne se connaissent pas, je n'ai pas choisi d'enseignant de mon secteur scolaire d'intervention. En effet, comme le souligne A. Marchive, dans le contexte d'une recherche ethnographique en milieu scolaire que je transposerai ici à l'entretien clinique de recherche, cette situation particulière « parce qu'elle recherche la proximité, expose les individus, soulève des affects, et peut placer les protagonistes dans des situations délicates. [...] c'est pourquoi il peut paraître préférable de ne pas enquêter des gens trop proches

¹⁸⁶ Rogers, C. (1972). *Le développement de la personne*, Paris : Dunod. (L'accent est mis sur trois qualités du praticien dans l'entretien clinique : *l'empathie, la congruence* c'est-à-dire l'accord profond entre ce que l'on est réellement et ce que l'on manifeste, mais aussi *l'acceptation inconditionnelle de l'autre*).

affectivement » (Marchive, 2005)¹⁸⁷ ; j'ai donc choisi des écoles au hasard dans des communes environnantes et, respectueuse du cadre institutionnel, je me suis adressée aux directeurs, représentants légaux des établissements scolaires du premier degré. Je reviendrai néanmoins un peu plus loin sur ce rôle de passeur qu'ont joué les directeurs, qui, dans certains contextes culturels occupent une place hiérarchique à prendre bien sûr en considération. Ma demande a donc été formulée aux enseignants par l'intermédiaire de ces directeurs d'école. J'ai rencontré beaucoup de questionnements, de l'inquiétude parfois, un peu de résistance mais aucun refus, que ce soit en métropole, en Polynésie ou en Martinique. Seuls les délais de réponse se sont avérés plus ou moins longs allant d'une à deux semaines, les directeurs cherchant des volontaires parmi les enseignants de CM2 de leur école, demande formulée par eux individuellement ou lors de conseils de maîtres. Parmi les réponses, j'ai donc retenu sept enseignantes de CM2 d'écoles et de lieux différents, exerçant parfois dans des secteurs difficiles mais non classés en ZEP (zone d'éducation prioritaire). Avant tout entretien j'avais pris à mon tour contact par téléphone avec ces enseignantes afin de m'assurer qu'elles étaient réellement d'accord et convenir avec elles des modalités de rendez-vous. Le jour de la rencontre toutes ont accepté l'entretien libre.

4.1.1.1 Précisions sur le choix du corpus

Le choix d'interviewer des enseignantes et non des enseignants de CM2 pourrait être justifié à un niveau purement objectif, par le pourcentage plus important de femmes que d'hommes dans le premier degré. En effet, selon les résultats de l'INSEE¹⁸⁸, sur 325441 enseignants du primaire, 81,6 % sont des femmes pour 57,8 % dans le second degré. Dans le même ordre d'idées, lorsque dans une école, le choix s'était présenté à moi, d'interviewer un homme ou une femme, j'avais opté pour l'enseignante dans un souci d'homogénéité du corpus. Seule variait donc l'ancienneté professionnelle de ces enseignantes.

¹⁸⁷ Marchive, A. (2005). Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe ?, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 1/2005 (Vol. 38), 75-92.

¹⁸⁸ Résultats publiés au 31/01/2012.

Mais d'un point de vue clinique, je me suis interrogée à mi-parcours de cette thèse et dans l'après-coup, sur la raison de ce choix. Je poserais comme hypothèse un désir pour moi de valoriser la professionnalité que j'ai construite moi-même, en tant que femme, malgré quelques obstacles familiaux que j'ai dû surmonter et dont j'ai parlé en introduction de cette thèse ; donner la parole à ces enseignantes reviendrait en quelque sorte à libérer , ce qui n'a pu être entendu par mon père et la parole qui n'a pu être dite par ma mère ; il me semble peut-être alors, que proposer un entretien non directif à ces enseignantes, reviendrait à leur accorder une forme de légitimité, une forme de pouvoir, de reconnaissance et de respect de leur personnalité professionnelle dans une institution où elles ont peu ou n'ont pas l'occasion de s'exprimer librement.

4.1.1.2 Le rôle du passeur

Le fait que je sois rentrée en contact avec les enseignantes par l'intermédiaire des directeurs n'est certes pas anodin. Si j'ai choisi le directeur comme intermédiaire ou passeur c'est qu'il me semblait naturellement être l'interlocuteur privilégié pour entrer dans une école ayant l'habitude dans mon cadre professionnel, de les rencontrer en premier lieu et de travailler fréquemment avec eux lors des équipes éducatives destinées aux élèves en difficulté, interrogeant l'école ou en voie d'orientation. Je pourrais donc mettre en avant en premier lieu ce respect des règles d'accès au terrain de recherche ; si cet accès n'est d'ailleurs jamais simple, il est facilité dès lors qu'il s'agit d'un terrain professionnel similaire à celui dans lequel on exerce : « Chacun sait la difficulté de trouver des terrains et l'importance de la négociation d'entrée qui détermine autant la qualité des relations futures que le bon déroulement de la recherche » (Marchive, *ibid*). Mais pour revenir sur le choix du directeur d'école comme passeur, il faut y lire également ma position personnelle de respect du cadre et plus particulièrement ici, du cadre institutionnel ; cadre auquel j'accorde une grande importance dans l'exercice même de ma profession de psychologue de l'éducation nationale, cadre qui m'inscrit dans la « famille » des enseignants à laquelle je suis très attachée et qui borne ma fonction de psychologue d'une institution : « l'école ». Cependant, l'accès par sollicitation des directeurs met en jeu un rapport d'autorité que je n'ignore pas et qui a forcément eu un impact sur le discours produit par les enseignants et dont je ne pourrai faire l'impasse. Je peux néanmoins affirmer que ce rapport d'autorité est beaucoup plus important en Polynésie et aux Antilles qu'en

métropole où il reste plus clair que la charge de direction est de nature administrative et où le directeur, plus largement vécu comme un collègue, revêt une fonction de pouvoir moindre. C'est en Polynésie française que l'impact de cette fonction pourrait se révéler le plus significatif. En effet dans ce territoire, une note de service particulière, la note 14¹⁸⁹ dont je cite un extrait, est rédigée à l'attention des directeurs, précisant leurs fonctions et leur attribuant un pouvoir spécifique sur les enseignants de l'école qu'il dirige.

« Le directeur doit veiller au bon fonctionnement de son école. Il est le conseiller, l'animateur, le coordonnateur et le garant de l'application et du suivi des programmes et instructions officielles dans le seul but d'améliorer sans cesse l'efficacité de l'enseignement qui est dispensé [...] Il lui incombe donc, notamment à travers les conseils d'école, conseils des maîtres, conseils de cycle, également des réunions de concertation de l'équipe pédagogique, des rencontres individuelles avec des enseignants et des visites dans les classes, de s'assurer de la régularité du travail de chacun et du respect des obligations de chaque enseignant vis-à-vis des élèves dont il a la charge ». ¹⁹⁰

Aux Antilles la fonction des directeurs ne bénéficie pas d'une note particulière et serait davantage proche du fonctionnement de la métropole. Quoiqu'il en soit, et quel que soit le lieu géographique, le directeur implicitement « dirige » l'école dont il est le référent pour les enseignants, les parents, et l'administration, ce qui lui accorde un pouvoir particulier plus ou moins important selon les écoles.

4.1.2 Renoncer à ma pratique professionnelle

Je reviens maintenant à la conduite de mes entretiens et au moment qui en signe le départ : l'énoncé de la consigne, qui est la seule structure formelle induite par l'interviewer. La question de la consigne revêt donc toute son importance ; trop fermée, elle peut bloquer la parole, elle doit donc être pensée en amont et le jour de l'interview être énoncée clairement, simplement, sans équivoque, jugement, ni connotation. En ce qui concerne mes entretiens, elle a été la même pour mes sept vignettes cliniques ; la liberté de parole et la création individuelles et singulières appartenant aux interviewées. La consigne devant

¹⁸⁹ Note de service n°14/SE.DIR du 18 Avril 2000 relative à l'exercice de certaines missions du directeur d'école.

¹⁹⁰ Note de service n°14/SE.DIR du 18 avril 2000 relative à l'exercice de certaines missions du directeur d'école.

favoriser l'implication du sujet, il m'est paru souhaitable de préciser « le plus librement possible... », introduction à la phrase suivante : « j'aimerais que vous vous exprimiez sur l'évolution de la grande difficulté scolaire ». En Polynésie où le tutoiement est culturellement d'usage, j'ai remplacé le « vous » par le « tu ». J'avais volontairement conservé le terme évolution dans son acception temporelle puisqu'il s'agissait aussi pour moi d'étudier l'impact que pouvaient avoir sur les enseignants, les transformations institutionnelles dans la prise en compte de la grande difficulté entre 2005 et 2011, sur leurs représentations et leur vécu dans la classe.

Concernant la conduite de l'entretien, si j'ai adopté une écoute active et une attitude empathique, il m'a fallu m'effacer néanmoins le plus possible, n'interrompre en aucun cas les interviewées mais les relancer chaque fois que cela s'est avéré nécessaire par des relances-reflets ou reformulations, comme en cas de gêne importante ou de silence trop long. En effet, après avoir largement expliqué aux interviewées les règles d'anonymat, il s'est agi « de se décentrer de soi pour se pencher (selon l'origine du mot « clinique ») vers l'autre, dans une attitude d'empathie et « d'acceptation inconditionnelle » (Yelnik, 2005)¹⁹¹, faciliter la communication, ouvrir l'espace au maximum. Enfin, comme l'écrit A. Marchive : « On ne dira jamais assez combien se révèle important cet équilibre entre la nécessaire spontanéité et l'authenticité d'une part ; l'autocontrôle, la maîtrise des gestes, des paroles et des affects d'autre part » (Marchive, *ibid*).

Ayant compris, facilement selon moi, le sens de cette démarche, toutes les interviewées ont accepté d'être enregistrées, seul point que je redoutais ; je pouvais en effet être confrontée à un refus et la démarche en aurait été entravée. L'enregistrement a été effectué sur ordinateur avec micro externe positionné face à l'interviewée. Les sept entretiens ont duré entre 45 et 64 minutes.

« Décalage et dispositif peuvent seuls permettre qu'un travail se fasse, en évitant fusion et confusion » (C. Revault d'Allonnes 1989)¹⁹². Cette neutralité, la règle de la confidentialité ainsi que la demande d'autorisation d'interview et d'enregistrement ont constitué les conditions indispensables au bon déroulement de l'entretien et répondaient aux règles d'éthique qui s'imposent.

¹⁹¹ Yelnik, C. (2005). *ibid*, p. 138.

¹⁹² Revault d'Allonnes, C. (1989). Psychologie clinique et démarche clinique dans *La démarche clinique en sciences humaines*, Paris, p.17-33.

Au cours des entretiens, je me suis montrée sensible à ce qui était important au niveau du discours comme dans tout mouvement particulier, notant brièvement parfois par écrit les expressions du visage ou les gestuelles non transmissibles par le magnétophone. L'enregistrement m'a permis, à ma grande satisfaction, d'être totalement disponible lors de l'entretien et a permis également lors de l'analyse, la prise en compte de tous les éléments linguistiques et paralinguistiques. Par ailleurs, différents aspects psychologiques ont été à prendre en compte dans l'analyse de l'entretien tels que par exemple, le désir d'influencer le chercheur dans sa recherche, donc d'être reconnu, le besoin de parler comme ce fut le cas dans certains de mes entretiens vécus, me semble-t-il, comme une opportunité à saisir : prendre le temps de se livrer à quelqu'un d'inconnu, pouvant être perçu comme neutre. Comme je le mentionnais en amont, l'enseignant a effectivement peu d'espace de paroles, et encore moins de paroles libres hormis lorsqu'il entreprend une démarche vers des groupes de paroles, de reprise de pratique, comme les groupes cliniques reliés à la démarche ouverte par M. Balint¹⁹³ par exemple. Dans le cadre de ces entretiens de recherche, le discours suscité chez les locutrices, discours dynamique basé sur l'improvisation et l'élaboration de la pensée dans l'ici et le maintenant avec l'émergence de l'inconscient, a fait apparaître des mécanismes de défense que j'ai analysés ensuite, tels que la fuite, la rationalisation, l'identification, le refoulement, ou encore des formations réactionnelles, modalités d'énonciation qui correspondraient à ce que G. Devereux souligne lorsqu'il écrit : « l'être humain ne cesse d'envoyer des messages involontaires » (Devereux, 1980)¹⁹⁴.

¹⁹³ « L'orientation psychanalytique met en œuvre depuis longtemps l'analyse des pratiques avec des publics de médecins, de travailleurs sociaux puis d'éducateurs (Balint, 1957). En ce qui concerne le dont déjà J.-C. Filloux à la fin de sa note de synthèse de 1987 avait évoqué l'utilité dans la formation des enseignants, c'est le modèle fondateur de la démarche clinique en formation et c'en est un outil privilégié. L'analyse des pratiques ne vise pas seulement la description de l'action, comme par exemple dans une démarche d'explicitation, mais à propos de la séquence professionnelle, elle questionne l'identité personnelle et professionnelle, met en évidence des dynamiques psychiques, des transferts et des contre-transferts mobilisés à travers les situations rapportées et les échos subjectifs qui surgissent (Imbert, 1996 & 1997). Ces groupes utilisent la méthode d'association libre des idées et du ressenti dans un cadre précis organisé par des règles. L'objectif de ces groupes concerne la professionnalisation, et non le soin, même si des effets « thérapeutiques » de soutien de la personne apparaissent chez les participants qui y engagent leur personnalité professionnelle. » dans Note de synthèse, (2005), *ibid*, p. 147.

¹⁹⁴ Devereux, G. (1980). *ibid*, p. 201.

4.1.3 Renoncer à mes habitudes littéraires

Lors de la retranscription de mes entretiens, étape que j'ai vécue comme longue et fastidieuse, j'ai finalement occulté la ponctuation classique (point, virgule,...) afin de fluidifier le discours, déconstruire pour une meilleure lecture, rendre compte d'une parole la plus libérée possible de la subjectivité du chercheur et des cadres sociaux conventionnels du discours. Seuls les slashes rendent compte des groupes de souffle et des silences plus ou moins longs : ainsi un slash pour un souffle, // pour un silence, /// pour un silence plus long. J'ai emprunté cette méthodologie de retranscription au Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe (GARS) qui, comme l'explique L.-M. Bossard dans la méthodologie de sa thèse en 2004, « présente l'avantage de permettre de se rapprocher grandement du discours effectivement prononcé tout en obtenant un texte écrit restant lisible. C'est ainsi que l'absence de ponctuation n'enferme pas la transcription dans une interprétation subjective immédiate (...) son absence laisse au contraire davantage de liberté pour tout travail ultérieur d'interprétation et permet d'établir un écrit qui se rapproche davantage de l'oral »¹⁹⁵. Mais si j'ai effectivement adopté l'abandon du codage de ponctuation traditionnel, cette démarche n'a pas été si facile pour moi du fait de la place qu'elle occupe dans ma culture et mes études littéraires. Il m'a donc fallu intégrer cette nouvelle méthode de retranscription et me persuader de sa valeur clinique, vivement invitée à le faire par mon directeur de thèse. Le matériau sonore a été écouté à maintes reprises pour être retranscrit le plus fidèlement possible. La retranscription d'un entretien est assez longue puisqu'il m'a fallu dix heures environ pour chacun d'eux. Les entretiens ont été retranscrits en numérotant chaque ligne par page, avec une marge à droite et à gauche pour les annotations. Le maximum d'informations ont été retranscrites tant linguistiques (totalité des signifiants) que paralinguistiques, (silences, onomatopées « euh, ben », troubles de paroles et aspects émotionnels tels que rire, ton ironique, ton enfantin, ricanement, ton guilleret,...). Afin que cette retranscription soit le plus exhaustive possible, il m'a semblé important de retranscrire « à chaud » l'entretien. J'ai encadré le discours, d'un côté, l'analyse thématique, de l'autre, les séquences et l'analyse de l'énonciation.

¹⁹⁵ Bossard, L.-M. (2004). Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, soutenue en 2004 à l'Université Paris Nanterre.

4.1.4 Une « entreprise patiente de dés-occultation »¹⁹⁶

L'analyse s'est faite dans l'après coup, « va-et-vient » successifs entre les relectures et ma réflexion, mis au travail à travers mon filtre d'apprentie-chercheuse ; ainsi, des éléments apparemment insignifiants ont pu prendre valeur et sens avec le temps. J'ai utilisé à cet effet la technique de l'analyse du contenu selon la définition éclairante de L. Bardin que cite M.-F. Castarède¹⁹⁷ : « un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production-réception (variables inférées) de ces messages. » L'analyse du contenu (dit et non dit), en décomposant et en regroupant le contenu des messages, m'a permis d'obtenir des indicateurs essentiellement qualitatifs. C'est aussi une méthode qui se présente avant tout comme un « effort d'interprétation » pour reprendre les termes de cette même auteure. J'ai donc, crayons en main, tel un ouvrier appliqué, usé de mes instruments pour mettre en évidence petit à petit des éléments nouveaux, des répétitions, des contradictions, faire des liens entre des éléments significatifs. Sont ainsi apparus le séquençement du discours, les thèmes dominants mais également tous les éléments linguistiques et paralinguistiques qui sont devenus significatifs pour moi au fur et à mesure de ces relectures, les associant à mes pistes de réflexion et d'interprétation ; je demeure néanmoins consciente de n'être pas dans la seule intuition clinique qui, si elle n'est pas négligeable, n'écarte pas pour autant la rigueur méthodologique grâce à aux instruments efficaces dont nous venons de parler et grâce à l'objectivation, qui permet de se rapprocher au mieux de sens généralisables.

En résumé, je discernerai trois phases dans l'analyse de l'entretien : la première, lecture flottante, permet de se familiariser avec les supports que je vais analyser ensuite. La seconde phase, opérationnelle, est celle où je désocculte mon matériel de recherche, m'appuyant sur les outils et références linguistiques et psychanalytiques, les intégrant à ma propre réflexion. La troisième phase enfin consiste à analyser les résultats sur un plan manifeste puis latent. À ce niveau, il s'agit alors à partir des pistes de compréhension ouvertes par l'analyse de l'énonciation, de mettre en lumière des phénomènes, des

¹⁹⁶ Cette expression est proposée par : Bardin, L. (2007). *L'analyse du contenu*, (p. 224-242). Paris : PUF

¹⁹⁷ Castarède, M.-F. (1983). L'entretien clinique à visée de recherche. dans Chiland, C. (1983). *L'entretien clinique*, (p 119-145). Paris : PUF

mouvements ou des conflits psychiques singuliers pour en dernier lieu les confronter aux autres entretiens : « La démarche clinique est en capacité d'identifier, à partir de cas singuliers, des mécanismes psychiques ou des organisations psychiques à l'œuvre dans les situations étudiées et ainsi de les repérer comme potentiellement agissantes dans toute situation relevant de cette catégorie » (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel & Pechberty, 2005)¹⁹⁸

Je terminerai en parlant du chercheur qui, dans l'entretien clinique à visée de recherche, occupe, comme je l'ai déjà souligné, une place prépondérante. À ce propos il me paraît indispensable de développer le concept de transfert et de contre-transfert, processus majeurs dans l'entretien clinique.

4.1.5 Accorder une place fondamentale au transfert : un cheminement dans ma démarche clinique

Si la notion de transfert est attachée au dispositif de la cure psychanalytique, elle a largement été mise en évidence dans le contexte éducatif, les situations de formation et dans la relation pédagogique par les auteurs notamment J. Filloux (1995), F. Imbert (1996), M. Cifali (1994) et C. Blanchard-Laville (2001). J'étais jusqu'à cette recherche persuadée que ce concept occupait une place très importante dans la relation enseignant-élève, j'ai compris aujourd'hui son importance dans la relation du chercheur à l'interviewé mais aussi celle du chercheur à son objet de recherche ; je reviendrai sur cette relation transférentielle particulière au cours de l'analyse des entretiens. Du côté du « transfert ou du contre-transfert » de l'enseignant, j'ai pu observer des déplacements de désirs anciens sur des objets nouveaux portés par la réalité actuelle des enfants et, selon Laplanche et Pontalis, il y a transfert tant qu'il y a « actualisation de désirs inconscients » ou encore « mobilisation de questions jusque-là restées sans réponse » (1967)¹⁹⁹, mais le transfert n'est plus communication entre « objets », personnes clairement identifiées, comme l'explique Freud : « on quitte le terrain de la relation pour celui de la rencontre et de la rencontre en terrain

¹⁹⁸ Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel F. & Pechberty, B. (2005), Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation, *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.

¹⁹⁹ Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. *ibid*, p. 103-104.

inconnu » (Imbert, 1996)²⁰⁰. Le transfert dans la relation de l'élève au maître « c'est-à-dire comme report, sur la personne du maître, de représentations, d'affects, de fantasmes, dont la forme prototype renvoie, dans la dynamique intrapsychique de l'enfant, aux figures et aux imagos parentales ; les réponses du maître engagent dès lors ses attitudes contre-transférentielles sollicitant les positions de maîtrise, de réparation... » (Perron, Aublé et Compas, 1994)²⁰¹. Ce contre-transfert de l'enseignant fait partie de l'espace psychique de la classe, y occupe une grande place mais doit être reconnu et à identifier en tant que tel pour mieux pouvoir le gérer ; c'est là que réside toute la difficulté pour lui, et cela d'autant plus lorsque la situation est complexe, ainsi qu'en témoignera l'analyse des entretiens. Concernant la relation du chercheur et de l'interviewé, dans une recherche clinique, et selon C. Yelnik, « il est vrai qu'il importe de démêler ce que le chercheur dépose de lui-même dans ce qu'il reçoit de ses informateurs afin de limiter les effets négatifs du contre-transfert » (2007)²⁰². Mais pour être en mesure d'entendre le discours latent, le surgissement de l'inconscient, des messages d'un « troisième type », il s'agit d'exercer sa « troisième oreille » selon l'expression de T. Reik²⁰³. Cela suppose de se mettre dans un état de réceptivité, de « disponibilité contre-transférentielle » (Blanchard-Laville, 2001)²⁰⁴, d'accueillir les effets que les différentes composantes du discours produisent sur son psychisme, de les considérer comme « des indices qui peuvent être aussi pertinents que les mots eux-mêmes » (Yelnik, 2007)²⁰⁵, de travailler les « résonances » (Pujade-Renaud, 2005)²⁰⁶ que cela provoque en soi, car, contrairement à ce qui se passe dans les sciences dites dures, dans l'approche clinique, la subjectivité n'est pas un obstacle, elle participe au contraire à la compréhension de l'objet de recherche. Il m'a donc fallu travailler cette posture complexe de *disponibilité transférentielle*, impliquant pour moi un temps nécessaire à l'appropriation de cette démarche clinique de recherche. Lors des séminaires, grâce à mon groupe de Master 2 puis de doctorants, à mon directeur de recherche et aux

²⁰⁰ Imbert, F. (1996). *L'inconscient dans la classe*, Paris : ESF

²⁰¹ Perron, R., Aublé, J.-P. & Compas, Y. (1994). *L'enfant en difficulté*, Paris : Privat-Dunod.

²⁰² Yelnik, C. (2007). Le contre transfert comme outil de connaissance dans une recherche clinique en sciences de l'éducation. *Actes du Symposium n°480, Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg.

²⁰³ Reik, T. (1948/2007). Écouter avec sa troisième oreille. L'expérience intérieure d'un psychanalyste, Paris : Épi, dans Yelnik, C. (2005). *L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation, Recherche et formation 50*, 133-146.

²⁰⁴ Blanchard-Laville, C. (2001). *ibid*, p. 197.²

²⁰⁵ Yelnik, C. (2007). *ibid*.

²⁰⁶ Pujade Renaud, C. dans Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation, *Recherche et formation 50*, 133-146.

échanges très riches entre participants, cette expérience m'a aidée à appréhender l'approche clinique hors de mon contexte professionnel. S'agissant d'un processus constructif, long parfois et non cumulatif, cette démarche postule en effet que le psychisme du chercheur constitue un instrument de connaissance à travers : « son appareil psychique, sa psyché, son fonctionnement mental, sa capacité de ressentir, de comprendre, d'élaborer » (Chiland 1983)²⁰⁷, dans une relation intersubjective. Lors de l'analyse et, dans l'après-coup, la prise en compte du contre-transfert a consisté pour moi comme pour tout chercheur engagé dans une démarche clinique de recherche, à analyser tout ce qui survenait, les affects, à écouter mes propres mouvements qui m'ont aidée à apprendre et à comprendre. L'objectif de l'entretien clinique est donc bien d'aider à « la compréhension de déterminations psychiques et inconscientes dans les comportements, les relations, dimensions qui pour difficiles d'accès, n'en sont pas moins agissantes » (Yelnik, *ibid*)²⁰⁸ et, à travers mon filtre psychique de chercheuse, lui-même sous l'influence de mon moi-personnel et mon moi-professionnel, de rendre intelligibles des phénomènes qui me questionnaient et se sont élaborés progressivement tout au long de ma recherche, dans un souci second d'objectivation de la subjectivité.

4.2 Traitement des entretiens

4.2.1 Préliminaire

Les sept entretiens sont joints en annexe dans l'ordre de leur passation avec numérotation des lignes et des pages. L'anonymat a été préservé en modifiant le prénom des interviewées, les noms propres ou prénoms des personnes citées ainsi que les noms de lieu, qui ont été également changés. Dans la thèse, les citations qui sont extraites de ces entretiens sont retranscrites en italique et repérées par le numéro de la ligne, le prénom étant, si nécessaire, précisé dans le texte. Les entretiens cliniques de recherche analysés dans cette partie, ont été réalisés auprès d'enseignantes de fin de cycle élémentaire c'est-à-dire de CM2, débutantes ou confirmées, de France hexagonale et de collectivités d'Outre mer, entre 2009 et 2011. Dans le tableau ci-dessous, les enseignantes sont présentées par

²⁰⁷ Chiland, C. (1997). *L'entretien clinique*, PUF : Paris

²⁰⁸ Yelnik, C. (2005). *ibid.*

ordre chronologique de passation. Pour l'analyse en revanche, ils sont regroupés par contexte géographique et culturel pour une meilleure compréhension des discours.

Interviewés	Sexe	Ancienneté dans le métier	Lieu d'exercice	Année	Durée de l'entretien	Lieu et moment
Nadège	F	30 ans	Banlieue parisienne	Janvier 2009	54 minutes.	Salle polyvalente de l'école Après la classe
Sophie	F	3 ans	Banlieue parisienne	Mars 2009	45 minutes.	Salle de réunion de l'école Après la classe
Christiane	F	13 ans	Martinique	Décembre 2009	50 minutes.	Salle polyvalente de l'école Samedi matin (pas d'école ce jour-là)
Maimiti	F	32 ans	Polynésie française	Juin 2010	51 minutes.	Salle de classe Samedi matin (pas d'école ce jour-là)
Tatiana	F	25 ans	Polynésie française	Juin 2010	62 min.	Salle de classe Vendredi après midi (pas d'école ce jour-là)
Danielle	F	35 ans	Martinique	Février 2011	64 min	Petite salle pour les entretiens et la photocopieuse Après la classe
Marie-Sylvia	F	27 ans	Martinique	Mars 2011	69 min.	Salle de classe Samedi matin (pas d'école ce jour-là)

Tableau n° 3 : récapitulatif chronologique des sept entretiens

4.2.2 Nadège ou un rapport au savoir complexe

Date de l'entretien : janvier 2009

Lieu d'exercice : École élémentaire en banlieue parisienne

Durée de l'entretien : 54 minutes

Fonction : enseignante de CM2

Ancienneté professionnelle : 30 ans

Lieu de l'entretien : Une salle polyvalente de l'école

Moment : un jour de semaine, à 16 h 30

4.2.2.1 En amont

J'ai cherché des écoles élémentaires dans le département où j'enseigne mais non sur la même circonscription, d'après une liste publiée dans l'annuaire électronique de l'académie de Versailles. Je ne souhaitais pas passer par l'intermédiaire de collègues psychologues car cela me semblait pouvoir influencer les propos des enseignants. J'ai choisi de prendre comme intermédiaire ou « passeur », le directeur comme je l'ai précisé en amont. M'étant présentée par téléphone au directeur comme doctorante en sciences de l'éducation, réalisant une thèse sur les enseignants confrontés à la grande difficulté scolaire en CM2 ; en réponse à ma demande, il a cherché des volontaires parmi les enseignants de CM2. Deux enseignants se sont manifestés ; ayant déjà par ailleurs une réponse positive d'une jeune enseignante dans une autre école, j'ai choisi Nadège que le directeur, m'avait présentée comme « une institutrice ayant de l'ancienneté ». Je pensais qu'il était intéressant d'avoir des points de vue de collègues d'ancienneté professionnelle différente. Nadège semble avoir accepté spontanément ma demande d'après les dires du directeur de l'école, d'ailleurs intéressé par cet entretien. À la suite de cela, j'ai pris contact avec Nadège pour avoir une confirmation de cette acceptation, la remercier, l'informer directement des modalités de cet entretien et convenir ensemble des lieu, date et horaire. Cet entretien a eu lieu dans une annexe de salle des maîtres peu utilisée et située dans l'école où enseigne l'interviewée en banlieue parisienne, en zone difficile mais non encore enregistrée zone

prioritaire selon le directeur ; il s'est déroulé à 16 h 30, après les cours. Il s'agit d'une enseignante de CM2, qui, comme elle le précise elle-même « *quand j'ai débuté il y a 30 ans* » (1.121), possède une certaine expérience de l'enseignement. Nadège semble avoir une cinquantaine d'années, les cheveux bien tirés en chignon, serrée dans un tailleur classique cintré, me donnant l'impression d'un certain contrôle de soi. Mes premières impressions m'ont conduite à présager d'un entretien très contenu de la part de Nadège et je pensais devoir recourir à de nombreuses relances. Sans doute ces résistances pressenties faisaient-elles écho avec mes propres résistances initiales en ce début de recherche, résistances à m'impliquer à travers mon objet de recherche préférant présenter ma problématique par une approche très cadrée sur le plan théorique : une façon de me protéger de mes propres affects et d'avancer avec prudence vers le monde des chercheurs. La reprise de cet entretien dans le cadre de ma thèse m'oblige dans l'après-coup à une relecture différente basée au niveau personnel sur un cheminement dans la recherche et un positionnement plus affirmé au niveau clinique, une référence à des concepts différents que mes nouvelles lectures et les échanges lors des séminaires doctorants m'ont permis d'approfondir.

Pendant l'entretien, Nadège n'adoptera pas l'attitude réservée ou rigide que je redoutais initialement ; je dirais qu'au contraire, sans doute mise en confiance, elle me semble avoir utilisé un espace de paroles qui lui était offert pour libérer une parole très contenue et générale au départ et ainsi se décharger vers le milieu de l'entretien de réflexions et pensées personnelles chargées sur le plan des affects. J'éprouve au cours de cet entretien de la passion du côté du locuteur associée à un besoin de parler comme pour soulager une tension. En effet, si la mise en route de l'entretien s'opère prudemment, deux silences courts se succédant, il s'avère ensuite dense, enchaînant les thèmes, les exemples ou les illustrations personnelles issus du champ professionnel ou privé de la part de l'interviewée, très impliquée dès qu'elle commence réellement son propos : « *pour moi cela dépend [...] je trouve que* » (1.7-8). Seules quatre relances ou intervention de ma part seront nécessaires au début : (1.5, 1.7, 1.181) puis à la fin de l'entretien (1.549).

4.2.2.2 Contenu manifeste

Au début de l'entretien, la mise en route me paraît difficile, l'interviewée montrant des résistances qui s'expriment par deux temps de silence (1.4 et 6). La relance qui suit consiste

en une reprise de la consigne. L'interviewée rebondit sur le dernier mot de la consigne « *La grande difficulté scolaire* » et se met à développer.

Nadège hésite sur la notion ne sachant si elle doit évoquer la grande difficulté sur le versant du handicap. Finalement elle s'y attarde, constatant une grande évolution dans la prise en charge des enfants en situation de handicap. « *L'année dernière on avait ici une petite fille qui était scolarisée en CE1 elle avait le SESSAD qui venait à l'école / c'est plus rapide / je trouve que l'accès aux aides est plus rapide plus efficace peut-être aussi parce qu'il est mieux coordonné* » (1.12-15) Après avoir cité cet exemple professionnel qui occasionne une rupture dans le discours : « *voilà* » suivie d'un court silence , elle se relance spontanément, introduisant la séquence suivante avec « *mais en même temps, je pense que* » (1.16). Elle enchaîne par un second thème, celui du déni des parents face à la grande difficulté « *c'est qu'il y a eu des réticences parentales souvent euh des dénis* » (1.19). Elle pense pourtant que plus l'enfant est pris en charge jeune, plus l'aide sera efficace. Elle aborde ensuite la question de la responsabilité de l'institution à laquelle elle s'associe quant à la clarté des propos tenus aux familles sur les difficultés réelles de leur enfant. Nadège réintroduit ensuite le thème de la responsabilité de l'éducation nationale qui ne se positionne pas face à la grande difficulté et par là même face aux parents. « *Mais en même temps je pense que* » complétée ensuite par un questionnement « *je me suis posée la question de savoir...* » (1.46-47) « *le non savoir lire et cetera, c'est pointé tout de suite mais les raisons du non savoir lire / les raisons de la difficulté d'accès / je trouve que l'institution / je ne parle pas des enseignants / mais l'institution elle-même ne les donne pas / ne prend pas le temps de // (phrase coupée) mais ne prend pas le temps de faire admettre cette difficulté-là... [...] en refusant les soins à la grande difficulté et en ne disant pas aux gens ...* » Elle insiste : « *c'est votre droit / c'est vrai c'est leur droit / je pense que le législateur s'est bien défaussé de sa responsabilité puisqu'à partir où c'est le droit unique des parents quand est-ce que l'on n'est pas à non-assistance à personne en danger ?* » « *Quelque part pour moi je pense que c'est malhonnête* » Nadège clôture son premier développement par : « *voilà* » mais se relance spontanément une nouvelle fois. Elle se questionne ensuite sur les remédiations éventuelles ou sur la « *prévention* » (1.80) : « *après / comment lutter contre cette grande difficulté scolaire //* » (1.75). Elle estime que l'Éducation nationale n'est peut-être pas compétente pour répondre au problème : « *pour la grande difficulté / ils arrivent déjà en difficulté* » (1.79). Elle évoque ensuite sa carrière « *j'ai fait toutes les classes de l'éducation nationale jusqu'aux classes de perf de la petite*

section maternelle / j'ai vu des enfants arriver à 2 ans et demi à l'école extrêmement déjà abîmés / abîmés à 2 ans et demi... » (91-94)». Si l'élève possède toutes les capacités pour apprendre et qu'il ne réussit pas à l'école, alors elle pense que le problème est d'ordre familial : « s'il a un niveau d'intelligence ordinaire de ce que l'on peut apprendre c'est qu'il y a une problématique familiale / le gamin on a le droit de se dire bon ben c'est lui qui fait le symptôme (l.104-106) ». Dans des situations de carences graves, elle déplore que l'institution intervienne trop tard et laisse à l'enseignant la tâche de gérer le problème. Nadège aborde ensuite la définition de la grande difficulté scolaire revenant ainsi à la consigne initiale : « La grande difficulté scolaire / lorsqu'on entend grande difficulté les gamins ne savent pas lire arrivés au CE2 CMI / vous voyez c'est la grande difficulté / il ne sait pas lire écrire / il n'est pas capable d'intégrer une règle / il n'a pas de statut d'élève / il a encore un statut de petit sauvage sauvageon ou de gamin ...» (l.110-114). Quant à la prise en compte de cette grande difficulté, elle revient sur le fait que l'institution semble selon elle se décharger sur les enseignants et leur en faire porter la responsabilité : « on préfère à la limite des fois culpabiliser les enseignants en disant ce n'est assez bien que de prendre en compte cette grande difficulté avec l'enfant avec son histoire avec son avenir » (l.115-116). Nadège énonce des généralités. Dans ce passage de l'entretien elle constate néanmoins des évolutions et souligne le rôle des RASED : « eh bien moi je pense que même depuis 2005 (...) il y a des choses qui se font mieux depuis / quand j'ai débuté il y a 30 ans / j'avais une classe // » « je trouve par contre depuis 1989 le travail est plus coordonné avec la création des réseaux d'aides les actions étaient plus coordonnées que quand il y avait les GAPP » (l.120-124). « Bon il prend de la place [...] c'est lourd il prend de la place c'est lourd et cetera et cetera / » En évoquant cette grande difficulté Nadège énumère et enchaîne sur un certain nombre de ressentis : l'impuissance « notre job c'est la difficulté moyenne mais devant la grande difficulté il y a une grosse impuissance / Ce n'est pas en culpabilisant les enseignants que parce que franchement je pense qu'on est impuissants » (l.128-131), la culpabilisation « Il faut arrêter de dire souvent que c'est de la faute des enseignants / non / je ne pense pas du tout que ce soit la faute des enseignants / (l.131-133). Elle donne l'exemple d'un élève handicapé dans sa classe. « j'ai un enfant très handicapé dans ma classe jamais cela ne pose pas de souci de s'occuper de lui / bon il prend de la place dans le contexte à 28 c'est lourd [...] mais c'est moins un souci avec un gros handicap comme ça que l'enfant que l'autre qui est en très grande difficulté scolaire [...] on n'y arrive toujours pas quelle que soit la stratégie mise en place que ce soit une

stratégie avec du travail beaucoup plus systématique / etc. / on n'y arrive pas / » (1.136-145). Elle parle ensuite du manque de formation dans la compréhension et la gestion en classe de ces élèves en grande difficulté qui bien souvent relèvent du registre de la psychologie.

Elle parle alors de sentiments de culpabilité, d'échec, d'impuissance et de déception (1.155-180). Je relance alors Nadège à partir du mot « *déception* » (1.181) sur lequel elle insiste. « *et donc quand tu essaies de le faire bien et que tu n'y arrives pas il y a de la déception parce que c'est quand même un investissement dans ton travail / »* (1.194-196) Elle réfléchit sur son métier d'enseignante et se remet en question : « *est-ce que j'ai été une véritable enseignante ? »* (1.190). Elle revient alors sur l'étymologie du mot enseigner qu'elle confond avec éduquer ; le rôle de l'enseignant est de mener l'enfant vers, l'âge adulte. Elle parle de la violence verbale dont peut parfois être l'auteur l'enseignant lorsque ces élèves la renvoient à son propre échec ; elle se justifie par le manque de temps et l'effectif d'une classe à gérer. « *quand tu as un enfant en très grande difficulté et que tu n'arrives pas même à le faire progresser un petit peu parce que la mayonnaise ne prend pas parce que tu n'as pas le temps parce que c'est très difficile quoi qu'on en dise de s'occuper à 25/26 gamins de trois ou quatre niveaux voilà et que donc tu pares toujours au plus pressé* » (1.199-204). Elle dit en vouloir à l'institution. Elle narre immédiatement ensuite des exemples de réussite professionnelle à travers les propos très positifs d'un ancien élève qu'elle a connu très en difficulté qui maintenant à l'âge adulte lui est reconnaissant de ce qu'elle a fait pour lui : « *c'était bien avec vous* » (1.223), « *il a un autre regard que toi tu as ou que l'administration a sur ton action éducative [...] j'ai dû le faire suer ce pauvre gosse / des fois tu te dis que c'est comme une torture / il faut que je lui fiche la paix parce que je le torture ce gosse* » (1.224-227). Nadège change alors de posture : « *alors tu as la citoyenne qui parle / »* (1.241) : elle parle à nouveau de la grande difficulté sur le versus du handicap et dénonce le problème de manque de formation des enseignants suite à la politique de l'inclusion, puis celui du manque d'aide et de soin apportés à ces enfants : « *je trouve malhonnête de dire aux gens que le système public va faire ce qu'il faut pour vos enfants / donc vos enfants ont le droit d'être accueillis et qu'on ne mette pas en place suffisamment de structures de soins* » (1.241-244). Elle parle alors de « *grande détresse* » (1.251) du côté de la grande difficulté d'ordre psychologique. Elle évoque alors dans le champ professionnel, le cas d'un « *gamin* » (1.253) présentant des troubles du comportement et relate deux anecdotes dont les propos d'un élève : « *pour le*

*caractère ç il n'a pas dit c cédille mais sucer la bite en tant qu'enseignante tu te dis hou [...] l'enfant s'est sauvé et tu te dis je vais le tuer [...] j'étais un peu son refuge [...] en grande section quand je l'avais c'était parce que la collègue l'avait viré donc il venait se réfugier auprès de moi / je l'ai eu en CE2 en apprentissage / là c'est l'échec parce que tu n'as rien changé tu es impuissant / devant la grande difficulté je trouve que l'on a de l'impuissance/ et il était en difficulté scolaire massive mais c'était un enfant intelligent / et cette grande difficulté quand même est souvent liée à des troubles du comportement et à un handicap social / ce n'est pas forcément lié à la misère financière des parents / » (1.247-272). Elle évoque alors le cas d'un élève, enfant d'enseignant pour lequel elle avait dû appeler le SAMU ; il était intelligent mais il rejetait le système ; elle pense que tout ne vient pas du milieu mais de l'attitude des parents aussi ; elle poursuit en expliquant la nécessité d'accompagner les familles : « *mais il y a aussi des grandes difficultés scolaires dans des milieux très favorisés / alors par contre après c'est la manière qu'ont les familles de la prendre en charge* » (1.282-284).*

Elle refuse de trouver une cause inévitable dans le niveau social, ce qui la projette alors dans un long récit autobiographique : « *pour moi ce n'est pas systématiquement lier la grande difficulté à la pauvreté* » (1. 302). Elle revisite alors son histoire familiale, pointant le fait que tous les garçons (frères ou cousins) ont eu des difficultés alors qu'elle, la seule fille, sans doute plus investie, a réussi, son père ayant été pour elle, porteur de réussite : « *il y a... l'envie que l'on a pour cet enfant* » (1.354) ; elle est la seule à avoir fait des études supérieures pourtant, comme les autres, elle est issue de « *la misère sociale* » (1.327).

À la suite de cette page revisitée de son parcours d'élève, Nadège essaye de cerner la notion de grande difficulté : « *je parle de l'enfant qui a des capacités intellectuelles qui aurait pu réussir normalement et qui est empêché par quelque chose / souvent quand ils sont en grande difficulté ils sont en grande souffrance mais il y a aussi beaucoup de colère / de haine* » (1.374-378).

Elle parle ensuite de l'amour parental : « *il y a quand même des enfants qui sont hyper choyés / est-ce que hyper choyé c'est être aimé être investi / et qui ne réussissent pas qui sont en très grande difficulté* ». (1.383-385) Nadège suggère d'éduquer les parents : « *l'école des parents des fois ce serait bien* » (1.387) et en même temps s'interroge sur la fonction parentale. Elle réintroduit un élément personnel en s'interrogeant sur son propre rôle de mère. « *je me suis posée la question même moi en tant que mère est-ce que c'est inné [...] on sait bien que même dans une même fratrie on ne projette pas la même chose*

sur ses enfants ils ne sont pas investis de la même manière les gamins d'une fratrie » (1.393-399).

Nadège se ravise et revient une nouvelle fois à la consigne initiale :

« pour moi je pense que dans la grande difficulté scolaire c'est plurifactoriel mais ce qui ne veut pas dire qu'il faut dédouaner l'institution de l'Éducation nationale de sa responsabilité ». (1.400-401) et l'école vient révéler les difficultés ; c'est un phénomène de société : *« c'est parce que la république exige depuis 120 ans maintenant d'éduquer tous les enfants / parce qu'elle en a besoin du point de vue économique / que la grande difficulté se révèle / et là on demande aux citoyens d'être de plus en plus performants [...] parce qu'il y a 50 ou 60 ans/l'idiot du village/ il était toléré »* (1.405-410). Elle replace l'élève en difficulté dans la société actuelle. *« c'est pour ça que je dis que c'est plurifactoriel / il y a l'institution scolaire / il y a ta personne ce que tu es toi... »* (1.420).

Puis elle évoque avec gêne une réflexion personnelle à laquelle elle pense souvent en rappelant l'épisode *« traumatisant »* de la Shoah et le fait que ces personnes s'en sont sortis : *« ce qu'ils ont vécu je crois qu'on a du mal à trouver plus traumatisant / de trauma plus important / et pourtant la grande majorité n'a pas formé un magma de gens en très grande difficulté // »* (1.427).

Alors elle s'interroge : *« qu'est-ce que notre société ne sait pas faire ou ne sait plus faire qui amène à ça // et est-ce que seulement ça a été analysé // vous voyez d'un point de vue gouvernemental d'un point de vue institutionnel/l'éducation nationale est-ce qu'ils ont analysé ça »* (1.443-445).

Elle élabore ensuite un certain nombre de réflexions et donne des pistes de remédiations.

Elle poursuit sur une vision assez fataliste : *« et en même temps on sait bien qu'on n'arrivera jamais à la faire disparaître [...] on s'en occupe / on s'en préoccupe parce qu'elle gêne / elle gêne l'économie / elle gêne la vie sociale »* (1.461-466).

Elle revient sur l'aspect plurifactoriel de la grande difficulté scolaire : la famille, l'école, l'institution mais élargit dans ce passage, au politique et au médical. S'en suit un grand développement sur la comparaison entre les deux niveaux d'enseignements, premier et second degré avec un positionnement du chef d'établissement différent dans le second degré mais aussi du supérieur hiérarchique en primaire vis-à-vis des enseignants gérant la grande difficulté.

Elle exprime alors de manière explicite un sentiment de dévalorisation : « *ça m'a interpellé sur quelle était l'importance de l'éducation primaire par rapport à ces enfants-là parce qu'ils passent au collège /ça va plus vite pour les soins [...] comme si les personnels qui sont en place sont plus crédibles que l'ensemble des personnels qu'il a eus pendant 5 ans ou 6 ans avant [...] moi ça m'a interpellé sur la place qu'on accordait à notre travail à notre réflexion* » (1.500-505).

Nadège reproduit alors sous forme de narration un épisode de la relation entre son inspecteur et elle-même à propos d'élèves confrontés à de grandes difficultés voire « *en échec massif* » (1.514). Elle décrit un épisode au cours duquel elle s'est sentie infantilisée : « *il te dit que tu es une mauvaise maîtresse et que tu ne fais pas ce qu'il faut pour cet enfant* » (1.520-521).

Elle termine l'entretien sur le second degré et plus particulièrement sur le lycée où le problème de la grande difficulté ne se pose plus puisqu'il y a d'un côté « *le lycée de l'élite* » (1.536) et de l'autre le lycée professionnel. Elle conteste le regard négatif et dévalorisant porté sur ces élèves de lycée professionnel et la dévalorisation du travail manuel par rapport au travail intellectuel. La question de l'intelligence y est posée dans cette séquence finale « *comme si il ne fallait pas être intelligent pour se servir de ses mains* » (1.537) et Nadège clôture son discours, pensant avoir dit « *plein de bêtises* » (1.547).

4.2.2.3 Analyse de l'énonciation

Si cette enseignante montre une relative assurance avec un discours élaboré où dominant des verbes déclaratifs à la forme affirmative le plus souvent à la première personne, elle termine cet entretien sur une image de dévalorisation de l'enseignant, à travers le constat d'échec que lui donne à voir l'élève en grande difficulté scolaire et au regard de ce que lui renvoie l'institution. En rapport avec la consigne : l'enfant est au cœur de son discours (il y est fait allusion 87 fois sur 7316 mots) alors que l'enseignant ou les enseignants ne sont nommés que 19 fois. L'institution, quant à elle, n'est évoquée qu'à 16 reprises ; la difficulté en revanche est évoquée 76 fois dont 48 fois sous les termes « *grande difficulté* ».

Nadège commence l'entretien sur la notion de handicap, notion bien définie, de fait plus rassurante et éloignée de sa problématique personnelle face à la grande difficulté. Le déni

des parents dans la prise en compte de la difficulté qu'évoque Nadège en début d'entretien est une phase légitime en référence à l'enfant Idéal rêvé ; l'acceptation de cette difficulté est elle-même difficile à accepter par Nadège qui, comme elle le raconte en séquence centrale, est issue de milieu modeste « *de la misère sociale* » (1.326) où elle a été confrontée par ses frères et ses cousins à l'échec scolaire. Elle s'en est sortie mais elle se considère comme une exception dans sa famille. Cette question est donc très vive pour elle. Elle parle de « *gens simples* » (1.26). Dès le début de cet entretien, je ressens le poids de l'affect. Elle se questionne (1.390-400) sur la fonction de parents, sur son rôle de mère, serait-ce en référence aux rôles qu'ont pu jouer ses parents, ses oncles et tantes, dans sa propre famille mais aussi elle-même vis-à-vis de ses propres enfants ? La faute de la difficulté est souvent rejetée sur l'Institution qui n'occuperait pas selon elle, sa place de tiers entre les parents et l'école, elle n'assumerait pas son rôle de Loi. L'Institution est vécue parfois comme « le mauvais objet. ». Chaque nouvelle mise en cause de l'institution est une stratégie utilisée comme un mécanisme de défense face à des intrusions qui touchent sa sphère privée.

- Des styles de langage différents

Les phases de généralisation sont récurrentes « on sait bien que » (1.395 par exemple) et permettent à l'interviewée d'être dans la maîtrise de son discours ; maîtrise à relier, selon moi, à l'impression qu'elle m'avait donnée au premier abord et à l'image qu'elle semble vouloir « cultiver » d'elle-même. Elle me montre néanmoins ses faiblesses, son impuissance face à la grande difficulté scolaire et sa quête vaine d'étayage de la part de l'institution. Les différents niveaux de langage utilisés par l'interviewée, relevant du registre élaboré et à d'autres moments du registre familial, illustrent bien, me semble-t-il, les phases de contrôle et d'assurance interrompues à plusieurs reprises par des passages de déstabilisation. Si je relève des termes très professionnels et précis, en revanche elle use du registre familial dès lors qu'elle se montre très affectée par des situations douloureuses ou révoltée à l'égard de l'institution. Ainsi emploie-t-elle pour désigner les élèves en grande difficulté : « *enfant* (87 fois), *élèves* (6 fois) », et dans un registre familial versus affectif : 20 fois « *gamin* » et 4 fois « *gosse* » ; ces deux derniers termes familiaux me font alors penser à son récit de vie où elle parle de son propre milieu socioculturel, celui de « *la misère sociale* » (1.328) : elle parle de « *germinal* » (1.315), je pense à Gavroche, « *le*

gamin » (elle utilise plusieurs fois ce terme) des rues qui, comme elle, s'est battu au nom de ses convictions. Quand elle parle des autres élèves de sa classe, le groupe classe, ceux qui réussissent, elle utilise un terme emprunté au registre militaire cette fois, elle parle de « *cohorte* » (l.205) ; je fais un lien avec l'évocation du lycée napoléonien réservé à l'élite qu'elle oppose au lycée professionnel (l.536). Quand elle raconte sa propre enfance et décrit son parcours personnel, elle utilise le registre familial : « *je vais te donner un exemple idiot* » (l.303), « *c'était germinal quoi hein* » (l.315) mais aussi, « *un « truc »* » (l.386) « *bonjour la décentralisation* » (l.485) quand elle évoque la politique « *je dis des grosses âneries / des imbécillités monstrueuses* » (l.469). À l'inverse elle use d'un lexique spécialisé issu de la psychologie ou d'un style plus littéraire lorsqu'elle affirme ses positions face au problème de la grande difficulté : « *c'est ubuesque* » (l.479), « *symptôme* » (l.381), « *l'empathie* » (l.207) « *un mentor* » (l.191) « *le législateur s'est bien défaussé* » (l.65), « *cela peut altérer notre estime de soi* » (l.178), « *cohorte* » (l.205). Dans ce discours, les répétitions traduisent un désir d'occupation presque compulsif du temps de parole mais comme les nombreuses phrases interrompues, les silences, elles sont liées probablement à une intrusion d'affects non gérés. À ce propos je relève, outre les onomatopées, des litanies, répétitions rapprochées à la fréquence de 2 à 4 fois, qui témoignent d'un discours passionné mais aussi d'un besoin de parler pour soulager une vive tension ; je relève par exemple cette liste non exhaustive : difficulté (l.126-127 : 4 fois), enseignant (l.130-131-132 : 3 fois), enfant (l.162-163 : 2 fois), souffrance (l.170-171), impuissant (l.174), réussissent (l.185-186), éduquer (l.192-193), pressé (l.203), échec (l.209), administration (l.228-229), gosse (l.224-226), torture (l.225-226), c'est pas comme ça (l.232), formation (l.233-234), la grande difficulté (l.248-249-250), actuellement (l.411-413). Je remarque que ces répétitions apparaissent à partir du moment où Nadège, après avoir évoqué les aspects médicaux, sociaux et psychologiques des grandes difficultés à l'école, se recentre sur les enseignants et le thème de la grande difficulté scolaire : « *On dit toujours aux enseignants c'est pareil on dit toujours les enseignants/ La grande difficulté scolaire//* » (l.119-120).

- Un discours expressif

Ses propos sont rendus très expressifs et vivants par les nombreuses vignettes pédagogiques, une présence physique très marquée, par des signes extérieurs tels qu'une toux nerveuse (l.257), le poing sur la table (l.476), des ricanements (l.495 et 506), un

soupir (l.539), mais aussi des questions à la forme interrogative directe, enfin l'utilisation de métaphores successives, empruntées soit au registre de la ménagère soit au vocabulaire de la psychologie, significations surdéterminées à une forte charge émotionnelle :

Quant à l'efficacité de son travail : « *ce n'est pas j'arrive le matin je prends mon balai et puis /// et même quand tu prends ton balai tu aimes que ce soit propre et que ça se voit /* » (l.197-199).

Puis : « *et que tu n'arrives pas même à le faire progresser un petit peu parce que la mayonnaise ne prend pas* » (200-201).

Enfin : « *La difficulté scolaire je dirais que c'est le symptôme la partie immergée de l'iceberg* » (l.382) montrant la complexité du problème soulevé par la grande difficulté scolaire.

Je relève également dans ce sens, un certain nombre de procédés phatiques qui maintient un lien constant entre Nadège et son intervieweur, voire une recherche de connivence que renforce l'emploi du tutoiement à certains moments : ainsi « *voilà* (10 fois), *eh* (12 fois), *hein* (8 fois), *bon ben* (2 fois) » mais aussi « *vous voyez* (12 fois), *tu vois* (11 fois) ».

- La véhémence des mots

Nadège déploie beaucoup d'énergie dans ce discours, constitué de va-et-vient systématiques entre le constat d'échec actuel et des exemples professionnels ou personnels de renarcissisation qui ne tiennent pas sur le long terme.

C'est l'évocation du déroulement de sa carrière et de cas d'enfants « *extrêmement déjà abîmés / abîmés à 2 ans et demi* » (l.94) qui me semblent la déstabiliser en premier lieu. Nadège évoque en effet son malaise, face à ces élèves en souffrance qui sont dans la problématique de la peur d'apprendre et qui répondent souvent à leur enseignante par des troubles du comportement, des provocations ou des conduites agressives ou destructrices, usant d'évocations d'ordre sexuel. Elle parle alors d'« *une grande détresse* », du côté de la grande difficulté psychologique. Elle cite longuement à ce sujet l'exemple d'un « *gamin* » (l.254), relatant ses propos provocants : « *pour le caractère ç il n'a pas dit (toux) c cédille/ mais / sucer la bite / en tant qu'enseignante tu te dis hou [...] l'enfant s'est sauvé et tu te dis je vais le tuer [...] j'étais un peu son refuge [...] en grande section quand je l'avais c'était parce que la collègue l'avait viré donc il venait se réfugier auprès de moi / je l'ai eu*

en CE2 en apprentissage / là c'est l'échec parce que tu n'as rien changé tu es impuissant/devant la grande difficulté je trouve que l'on a de l'impuissance/ et il était en difficulté scolaire massive mais c'était un enfant intelligent/et cette grande difficulté quand même est souvent liée à des troubles du comportement et à un handicap social / ce n'est pas forcément lié à la misère financière des parents / » (l.256-271).

Cette évocation n'est pas sans résonner avec les écrits de Serge Boimare (1999) analysant ces conduites comme sous-tendues par des projections de processus archaïques qui viennent attaquer ou du moins provoquer le soi-personnel de l'enseignant.

Dans ce contexte, l'énoncé de généralités fonctionne comme une forme d'étayage face à des évocations difficiles. L'évocation de son début de carrière, de son expérience de trente ans et de tous les souvenirs associés mais non dits ici, réactivent chez cette enseignante une multitude de ressentis et d'affects liés à des réminiscences de l'enfance dont elle tente alors de reprendre la maîtrise par un recadrage spontané de l'entretien à travers les lieux communs ou des généralités institutionnelles plus sécurisants pour elle. Mais à nouveau l'évocation de la situation d'échec très difficile à vivre, remet en cause son soi-professionnel, elle perd à nouveau la maîtrise de son discours évoquant de manière insistante les sentiments que déclenche chez elle la confrontation à la grande difficulté : la culpabilité, l'impuissance, la déception et la perte d'estime de soi ; *« mais quand tu essayes et que tu es impuissant parce que c'est une impuissance il peut y avoir une déception par rapport à notre pratique / ce n'est pas forcément de notre faute on n'est pas forcément coupable mais en tout cas on peut être déçu / je pense / enfin pour moi / que cela peut altérer notre estime de soi »* (l.177). Comme pour ce renarcissiser une nouvelle fois, elle narre des exemples de réussite professionnelle à travers les propos très positifs d'un ancien élève qu'elle a connu très en difficulté et qui maintenant, à l'âge adulte, lui est reconnaissant de ce qu'elle a fait pour lui : *« c'était bien avec vous [...] il a un autre regard que toi tu as ou que l'administration a sur ton action éducative »*. Mais elle repense à l'époque où elle l'avait dans sa classe, elle se culpabilise, comme si la situation passée de cet élève faisait écho avec les élèves actuels : *« j'ai dû le faire suer ce pauvre gosse / des fois tu te dis que c'est comme une torture / il faut que je lui fiche la paix parce que je le torture ce gosse »* (l.225-227). Elle utilise de manière récurrente des termes très forts tels que : « torture, suer, violence, abîmés » qui illustrent bien toute la véhémence de son propos et toute la culpabilité qu'elle ressent. Culpabilité à laquelle vient se superposer la culpabilisation par l'institution, regard critique, vécu alors inconsciemment comme un

surmoi institutionnel, jugeant et culpabilisant, autoritaire et persécuteur qui participe à la déstabilisation de l'enseignante.

- Une grande présence de l'interviewée

Sur l'ensemble de l'entretien, j'observe une fréquente utilisation du pronom personnel « *je* » souvent renforcé par « *pour moi* » 148 fois et une fois par « *personnellement* » associés aux verbes « *je pense* » et au verbe, je « *trouve que* », je « *comprends* » qui correspondent à des constats et prises de positions personnelles clairement énoncées, mais également à des ressentis, plusieurs fois « *je ressens* », « *je suis sensibilisée* » mais aussi à un questionnement « *je me suis posée la question* » ou des actions « *j'ai fait* », « *j'ai vu* » « *Moi je l'ai fait* » « *même moi en tant que mère* ». Elle utilise donc le « *je* » pour affirmer ses convictions, des généralités ou une opinion collective mais aussi pour relater des épisodes personnels ou autobiographiques. Si elle prononce peu le mot enseignant dans l'entretien par rapport à celui d'enfant ou d'élève, elle est néanmoins très présente à travers le « *Je* », représentant son soi-professionnel mais également son soi-élève, tout au long de l'entretien.

On note 105 fois l'utilisation du « *tu* » à valeur de « *je* » associant indirectement son interlocuteur lorsque Nadège donne des exemples précis d'expériences de classe qui ébranle son soi- professionnel, confirmé lorsqu'elle évoque son rapport à l'inspecteur, à son supérieur hiérarchique, de même lorsqu'elle se sent touchée en tant que citoyenne.

Le « *on* » pronom indéfini est utilisé par Nadège pour exprimer des constats généraux.

Il est le plus usité et est énoncé 147 fois représentant la même fréquence que le « *je* ».

Lorsqu'elle considère l'alliance entre les autres et elle-même, elle utilise le « *nous* » : l'institution et elle, ses collègues (ou l'ensemble du corps enseignant) et elle, enfin les enseignants, l'institution et elle. Ce « *nous* » repéré 17 fois, est nettement moins utilisé que les autres pronoms.

Tout au long de cet entretien, l'interviewée m'apparaît omniprésente.

4.2.2.4 Hypothèses interprétatives

- Une forte implication

Discours plus contrôlé au début pour aller vers le moins contrôlé jusqu'au récit autobiographique, l'interviewée me donne l'impression de fonctionner comme dans un monologue, étayée me semble-t-il, de ma part, par un climat sécurisant, une considération positive inconditionnelle, de l'empathie et une reformulation en reflet de ses propos. Comme je l'ai mentionné en amont, Nadège passe en effet du vouvoiement au tutoiement en dernière partie d'entretien, ce qui témoigne d'une mise en confiance de l'interviewée. Cette enseignante investit d'ailleurs beaucoup l'entretien et s'y implique réellement : elle me livre ses questionnements, ses positionnements, elle donne des exemples personnels, elle me livre également en bloc une tranche de vie autobiographique. Quel que soit le thème évoqué, l'implication demeure avec une utilisation constante du « je », très majoritairement associé à des verbes à la forme affirmative, n'exprimant que peu de doute en apparence. Elle montre tantôt un sens certain de l'analyse, tantôt fait preuve de bon sens commun. Par ailleurs, s'agissant de mon premier entretien de recherche, je suis d'autant plus sensible alors à ce que je ressens comme des propos empreints d'honnêteté (Nadège abordant de nombreux aspects négatifs mais reconnaissant néanmoins les éléments positifs) et de confiance, car elle semble me parler librement de sa vie professionnelle, et spontanément de sa vie privée ; en fait je m'apercevrai par la suite que les enseignants éprouvent un grand besoin de se confier. Et Nadège particulièrement, car elle me semble presque « à bout de souffle », très préoccupée par ce thème de la grande difficulté qu'elle aborde sous différents aspects, pointant les enjeux « *plurifactoriels* » (1.400, 419 et 471) qui y sont liés : du côté du soin, de l'éducation, de la famille, de l'institution, de la société et du politique. Le vocabulaire employé et les exemples choisis traduisent bien la violence des situations auxquelles elle est confrontée. Comment, dans ces conditions et pour reprendre les propos de F. Hatchuel (2005), « assumer publiquement un rapport à peu près assuré au savoir face aux projections des élèves qui passent par des états émotionnels tout à fait variés ». Elle se sent prise entre l'institution, l'élève dont elle a la responsabilité qui lui « crie » son échec et les parents dans le déni. Cet élève singulier prend de la place dans la classe comme cette grande difficulté visiblement tient une grande place dans la pensée de cette enseignante qui évoque longuement son enfance difficile. Elle mêle très fortement vie professionnelle et vie personnelle ; c'est certainement ce qui la conduit inconsciemment

sans doute à ne parler que d'enfant ou de « gosse » (elle ne prononcera le mot élève que deux fois) alors même qu'il est question de l'élève en grande difficulté scolaire et qu'elle se montre très professionnelle durant l'entretien. En effet si elle semble prendre du recul par rapport à l'analyse globale, en revanche elle ne montre pas de recul affectif dès qu'elle cible des éprouvés particuliers ou des exemples personnels. Si elle me donne l'impression d'avoir fait un travail sur elle-même à travers l'écoute de son analyse, les thèmes spécifiques qu'elle emploie et la prise en compte récurrente des facteurs psychologiques, je suis étonnée de constater qu'elle me livre des espaces privés de son enfance et revisite devant moi son histoire personnelle à travers un épisode autobiographique qu'elle raconte longuement : s'agit-il ici pour elle d'une forme d'exutoire ?

- « L'autobiographie » ou la compréhension de son rapport au savoir

Je reviens maintenant sur le long récit autobiographique de Nadège visiblement mise en confiance dans cet entretien, moment d'ailleurs où elle se met à me tutoyer, favorisant une forme de rapprochement plus intime « *Je vais te donner un exemple idiot / enfin pas forcément idiot* » (1.302).

À travers son histoire Nadège montre qu'elle semble avoir été familialement très investie. Elle a profité de cet investissement qui l'a aidée à réussir. Elle semble se sentir encore aujourd'hui d'ailleurs, par son père et grand-père ou pour son père/grand-père, obligée de réussir. Je constate que revient avec insistance sa position d'unique fille de la famille et de l'investissement particulier dont elle fait l'objet, de la part de son père, qui lui a permis un rapport au savoir différent et plus positif que ses frères ou ses cousins, les garçons de la famille au parcours scolairement et socialement difficile. À une époque où l'accès aux études et l'ambition professionnelle étaient plutôt réservés aux garçons, je peux me demander si elle n'a pas été investie à la fois comme garçon et comme fille, comme elle le dit elle-même, élevée dans ce paradoxe, idéalisée, dit-elle « *une petite princesse* » mais élevée à la dure aussi comme un garçon « *à coup de pieds dans les fesses* ». « *C'était germinal* », « *moi j'ai eu une vie un peu chaotique mais j'étais une fille / et moi j'ai bien marché à l'école / très bien marché* », « *sur les quatre je suis la seule à avoir fait des études / à avoir accédé à l'enseignement supérieur à avoir accédé au baccalauréat et on ne peut pas dire que c'est parce que mon père avait été plus éduqué que ses frères et*

cetera non / » (1.321-325). Cette phrase longue sans reprise de souffle sur un mode accumulatif « à avoir fait, à avoir accédé, à avoir accédé » me donne l'impression d'une démarche personnelle longue et coûteuse. Elle insiste ensuite de manière récurrente sur l'importance de l'étayage parental « *ils n'étaient pas porteurs / leur enfant n'était pas porteur de réussite // mon grand-père et mon père étaient porteurs de réussite* » « *Oui c'est ça / il y a ça que l'on met sur l'enfant / qu'est-ce qu'on met sur l'enfant / l'envie qu'on a pour cet enfant le désir euh qu'on a pour ce gamin / si on a envie de le voir devenir quelque chose indépendamment du métier importe peu / je pense dans la grande difficulté scolaire il y a la famille il y a cette dimension-là de ce qu'on met oui c'est ça comment l'enfant / euh / oui / c'est ça / euh / même des fois avant qu'il arrive / comment il est investi comment il va être comment il est ressenti bien sûr de manière inconsciente / je ne pense pas que mon grand-père se soit dit // ils ne se sont pas dit / mais par contre je sais que moi je l'ai ressenti* » (1.352-361) « *moi qui devais être la petite princesse là tout autour et puis voilà /* » (1.364-365). Le sourire, le ton guilleret, l'agitation que je perçois, sont symptomatiques d'une forme d'excitation à l'évocation de ces souvenirs personnels et du malaise qui en découle : « *ça ne veut pas dire que j'ai été élevée comme une princesse / j'ai été élevée à coup de pompes dans les fesses et à coup de claques / hein / ça ne veut pas dire que j'ai été enfant roi ce n'est pas ça* » (367-368). À la fois fille et garçon, quel rapport au savoir entretient Nadège, elle dont la mère a été écartée du savoir, elle qui a dû défendre sa place face à l'accès au savoir ? Position ambivalente que j'ai ressentie et qu'elle tient, me semble-t-il, à laisser paraître : image de personne stricte, à l'allure bourgeoise (sortir de son milieu), incarnant une stature d'autorité et de pouvoir, assimilable à une posture masculine, d'homme qu'elle n'est pas. Faut-il lire à travers le sentiment d'impuissance qu'elle évoque, un sentiment plus archaïque qui remontrait à la blessure narcissique de la phase œdipienne, elle qui nous montre son souci constant d'être dans la maîtrise, tant au niveau de la forme que du fond lors de l'entretien ? L'acceptation de la difficulté serait dans ce cas d'autant plus inacceptable que le rapport au savoir a été surinvesti, d'où le style très passionné que j'ai pu relever. Ainsi, N. Mosconi²⁰⁹ explique, citant les travaux de B. Marbeau-Cleirens, comment une relation moins comblante à la mère rend l'autonomie et l'accès au savoir plus difficiles pour la fille que pour le garçon. À la fois Nadège a réussi et à la fois elle semble frustrée de ne pas avoir poursuivi davantage

²⁰⁹ Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan,

ses études, elle se sent « infantilisée » par la hiérarchie du 1^{er} degré, contrairement à la considération que l'institution par le biais des inspecteurs, semble porter aux enseignants du second degré, semble-t-elle dire vers la fin de l'entretien : « *comme si les deux premiers trimestres de 6^{ème} / les personnels qui sont en place sont plus crédibles que l'ensemble des personnels qu'il a eus pendant 5 ans ou 6 ans avant /* » (1.502-504).

Elle a réussi certes mais elle n'est « *qu'* » enseignante du premier degré, d'ailleurs selon elle, elle a réussi mais pas autant qu'elle l'aurait souhaité ; elle semble se dévaloriser par rapport aux enseignants du second degré. Quoi qu'il en soit elle semble avoir tellement investi l'obligation de réussir qu'elle supporte d'autant moins ces élèves en grande difficulté. Cette grande difficulté est pour elle inacceptable. Nous sommes ici en présence d'une ambivalence de puissance dont l'origine est à rechercher du côté du moi idéal et d'impuissance surtout lorsque l'institution lui renvoie que « *c'est une mauvaise maîtresse* », la culpabilise comme ses élèves la culpabilisent quand ils sont en grande difficulté. Cette image de toute puissance inconsciemment intériorisée peut être tout à fait comblante mais elle peut aussi être destructrice quand elle ne comble pas. Mise en échec et extrêmement déçue, elle essaye donc de résister contre un manque d'estime de soi latent malgré une apparente image de soi forte. Essayant de prouver qu'elle n'est pas seule à être fautive, elle critique sévèrement l'institution et y projette une grande part de responsabilité, mécanisme de défense à son propre malaise. Elle attendrait de l'institution d'être épaulée, étayée, comprise, reconnue, ce qu'elle ne fait pas ; serait-elle pour l'interviewée, la mauvaise mère, une mère qui ne la porterait pas au sens du holding de Winnicott. Tour à tour une entité mal définie, sous les figures de l'inspecteur, le législateur, l'administrateur, l'Institution ne représenterait-elle pas alors plutôt quelque chose de l'ordre du Surmoi, principe interdictif et injonctif ?

- Une mission de réparation

Par ailleurs, j'ai l'impression que l'enseignante se sent porteuse d'une mission comme si elle tentait de réparer les « ratés » de sa famille tendant à réhabiliter ou rétablir son frère, ses cousins, à travers une revalorisation du travail manuel, des élèves de lycées professionnels et à travers une tentative ultime de redéfinition de l'intelligence en fin d'entretien. Elle ferait une sorte d'amalgame entre ses frères, cousins et ses élèves en

difficulté. Par ailleurs, dans la classe ; ces élèves ayant un accès et un rapport au savoir perturbé ne la renverraient-ils pas à son soi-enfant qui ne semble pas avoir eu, selon ses propos, une vie facile malgré un soutien paternel ; elle qui a sans doute dû se battre pour réussir pour accéder au savoir. On ressent chez l'enseignante, un mélange d'impressions ambivalentes, de puissance et d'impuissance, de satisfaction et de déception, de culpabilité et de rejet de la culpabilité, de personnalisation et d'impersonnalisation. Ce « scénario réparateur », permettrait pour elle, comme l'écrit B. Pechberty (2009)²¹⁰, « d'aménager ses propres ressources internes de soin envers la fragilisation qu' « elle » éprouve par son travail auprès de ces publics. Imaginer soigner l'autre, c'est aussi soigner certains éléments de sa propre identité mise à mal, de son soi-professionnel et privé, à la place d'une élaboration psychique de la pratique professionnelle qui n'a pas lieu. »

- Un investissement perturbé

Le thème de l'investissement semble lui aussi être présent implicitement tout au long de cet entretien. Problème d'investissement du savoir chez ces enfants en difficulté, problème d'investissement trop grand du côté de l'enseignante qui se sent de fait redevable de réussite et qui en cas d'échec remet en cause son soi professionnel et au-delà son soi personnel, enfin, selon les propos de Nadège, problème de manque d'investissement de l'institution vis-à-vis des enseignants. Il en ressort pour l'enseignante le sentiment d'être abandonnée face à la difficulté. Le ressenti d'incompétence didactique paraît alors comme démesurée et semble augmenter sous l'effet des projections que lui envoient ses élèves trop en difficultés pour assumer seuls leurs angoisses. « C'est dans cette dynamique qu'il faut tâcher de comprendre ce que le savoir peut représenter pour le sujet ; ceci revient à considérer le savoir comme un objet au sens psychanalytique, c'est-à-dire un support de l'investissement affectif et pulsionnel, soumis en tant que tel à des projections et des fantasmes. Le désir y joue un rôle essentiel et rejoint d'autres désirs : désir de se réaliser ou d'atteindre et d'obtenir ce que l'on croit que le savoir apporte, reconnaissance et amour de l'autre. » (Hatchuel, 2005)²¹¹.

²¹⁰ Pechberty, B. (2009). *ibid*, p 45.

²¹¹ Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*, (p. 44). Paris : La découverte

- Une posture ambivalente

L'enseignante est prise entre deux : elle veut la réussite de ses élèves en difficulté et en même temps elle en veut à ces élèves de ne pas réussir ; elle veut « réparer » ces élèves et en même temps il faut qu'elle se « répare » elle-même car son identité professionnelle est ébranlée,

Comme en témoignent ces trois extraits très significatifs de l'entretien, où se révèlent toute la souffrance et la culpabilité de cette enseignante :

« la grande difficulté ... on ne sait pas comment faire on n'est pas formés déjà / on n'a aucune formation pour prendre en charge cette difficulté / on n'a que de la culpabilité c'est la seule chose que l'on nous donne et il faut qu'il arrive le drame c'est-à-dire soit l'agression d'un enseignant par exemple pour prendre en compte le problème pas tous il y en a qui marchent très bien et qui agressent les enseignants mais il y a beaucoup d'enfants qui ont un vécu dramatique avec l'école et qui finissent par agresser leurs enseignants / Je pense qu'il y a aussi des enseignants qui sont agresseurs de l'enfant parce que l'enfant c'est leur propre échec / moi je trouve qu'un enfant qui est en grande difficulté scolaire qui n'arrive pas à intégrer un minimum d'apprentissage quelque part on n'arrive pas à entrer vraiment en communication avec lui et donc c'est un échec pour nous aussi / quelque part on est rejetant / on peut être rejetant par rapport à cet enfant-là on baisse les bras et puis on est aussi culpabilisant vis-à-vis des familles parce que comme nous, on n'y arrive pas / Nous-mêmes c'est une souffrance pour nous aussi enseignants pour tous même pour moi c'est une souffrance de dire avec ce gamin c'est un échec je n'y arrive pas / Ça émaille toute notre carrière d'enseignant / (1.153-180) » [...]

« Et bien dans ta classe quand tu as un enfant en très grande difficulté et que tu n'arrives pas même à le faire progresser un petit peu parce que la mayonnaise ne prend pas parce que tu n'as pas le temps parce que c'est très difficile quoi qu'on en dise de s'occuper à 25 26 gamins de trois ou quatre niveaux voilà / et que donc tu pares toujours au plus pressé le plus pressé eh bien c'est la grosse cohorte / C'est très très difficile et c'est vrai que des fois on a tendance à être violent / Alors pas violent en actes physiques mais je pense que l'on a des violences verbales ça s'est sûr / On a aussi par rapport à ces enfants qui dérangent beaucoup de violentes habitudes et à moment donné peut-être moins d'empathie parce que eh bien malgré tous les efforts que l'on fait il nous renvoie à notre échec à l'échec du système de l'institution / » (1.198-213) [...]

« Pour moi la grande difficulté scolaire en dehors du handicap c'est le non-apprentissage le rejet de l'apprentissage / et est-ce que seulement ça a été analysé ? Vous voyez d'un point de vue gouvernemental d'un point de vue institutionnel / L'Éducation nationale est-ce qu'ils ont analysé ça [...] ça je suis sûre qu'on a une part de responsabilité / A quel niveau je ne saurais pas le dire certainement au niveau de la prise en charge de l'enfant en tant que personne humaine quoi avec sa différence / On a certainement une responsabilité parce qu'on est des humains je me dis que des fois des fois il faut faire un effort parce que ces enfants-là on a aussi tendance à les rejeter / » (1.439-453).

Ces propos très forts de Nadège, sont empreints d'une grande souffrance sous-tendue d'un appel au secours ; l'évocation de ces tensions au sein de sa classe propices à un débordement d'affects et de réactions pulsionnelles agressives donc non contrôlables de part et d'autre, semblent déclencher chez l'interviewée, une posture ambivalente, proche, me semble-t-il de ce que C. Blanchard-Laville nomme des « potentialités sado masochistes chez l'enseignant » :

« Je suis convaincue aujourd'hui que la place que doit occuper l'enseignant en situation, lors de son acte, le rend très vulnérable sur les deux axes de son psychisme ou en tout cas le sollicite fortement dans ses ressources propres sur les deux axes, celui du narcissisme et celui de la relation d'objet : sur l'axe narcissique, car, dans la situation d'exposition où il se trouve, la qualité de ses « assises narcissiques » (Jeammet, 1989), est interrogée en permanence, et sur l'axe objectal, dans la mesure où il est tenu d'exhiber la qualité de son double lien, son lien au savoir et son lien aux élèves ; d'autant plus que ces liens sont aujourd'hui facilement l'objet d'« attaques » explicites et frontales en situation. De là, on peut comprendre qu'un besoin d'emprise quelquefois exagéré est nécessaire pour tenter de contre-investir cette insécurité interne et qu'il peut alors s'ensuivre une rigidité proportionnelle à la menace narcissique éprouvée. » (Blanchard-Laville, 2006)²¹²

4.2.2.5 Conclusion

Nadège dont les parents sont issus de « *la misère sociale* » (l. 326) semble avoir surinvesti le savoir comme elle-même a été surinvestie par son père et son grand-père contrairement

²¹² Blanchard-Laville, C. (2006). Potentialités sadomasochistes chez l'enseignant dans sa pratique, *Revue Connexions* 2/2006, 86, 103-119.

aux autres enfants de la famille dans son rapport à l'école, porteuse du devoir de réussite ; elle a de fait un grand besoin de reconnaissance de l'institution et ne peut comprendre ni admettre le processus d'infantilisation ressenti de la part des inspecteurs ni le jugement de la part du collègue. Elle est également dans un processus de réparation de ses élèves en difficultés et à travers eux, de ses frères et cousins qui ont tous été en échec scolaire ; et c'est en tentant de « réhabiliter » les élèves orientés en lycée professionnel qu'elle juge aussi intelligents que les autres qu'elle conclut son entretien. Mais il lui faut gérer cette posture ambivalente, désir paradoxal de défense et d'agressivité envers ces élèves qui provoquent chez elle un malaise face à des attentes déçues. Ce besoin de se justifier et d'être reconnue sur le plan institutionnel me semble révéler une atteinte narcissique que sa position même d'enseignante de fin de cycle élémentaire, la rendant comme « responsable » de l'échec du premier degré envers ces élèves en grande difficulté, vient amplifier ; cette situation et cet éprouvé de responsabilité, réactivent chez elle des mécanismes archaïques identificatoires autour de l'Idéal du Moi²¹³, malaise qu'elle ne réussit pas à gérer seule. À défaut de maîtrise, malgré l'apparence contraire qu'elle donne à voir en premier lieu, elle semble se défendre par une forme d'emprise²¹⁴ sur les situations évoquées.

4.2.2.6 Quelques éclairages théoriques sur les enjeux psychiques chez l'enseignant dans son rapport au savoir

Vouloir maintenir séparé le développement cognitif du développement affectif ou penser que le savoir peut être objectivé indépendamment du rapport du sujet au savoir relève d'un point de vue psychanalytique d'un mécanisme de défense par clivage ; cela reviendrait à nier les racines du désir de savoir, coupant le processus d'apprentissage de sa source, ainsi que l'effet même de l'inconscient et du refoulement chez le pédagogue en tant qu'adulte. Or, « La question de la construction du rapport au savoir d'un sujet ne peut faire abstraction de toute sa construction psychique. (...) J. Beillerot a pu dire du rapport au savoir qu'il

²¹³ « Schématiquement, l'Idéal du Moi, pour Freud, représente une instance de la personnalité qui réunit les fonctions d'interdiction et d'idéal. Il est porteur de valeurs socialisantes et provient du narcissisme du sujet et des identifications aux parents. Le Moi Idéal est du côté de la toute-puissance infantile » Pechberty, *ibid*, 1999.

²¹⁴ « Dans le cas d'un processus d'emprise, il s'agirait d'une réaction défensive pour colmater le manque, fondée sur un déni du manque, alors que dans le second cas, celui de la maîtrise, il s'agirait par contraste d'un travail d'élaboration psychique fondé cette fois sur une forme d'acceptation du manque » Blanchard, Laville, (2001), *ibid*, p 239.

s'agissait d'un condensé de toute l'histoire psychique du sujet (...) Pour un enseignant, son rapport au savoir se sédimente tout au long du processus identificatoire qui fait passer du Soi-élève au Soi-enseignant, depuis les premiers énoncés identifiants parentaux, les premiers compromis identificatoires et la succession des réécritures de ces premiers compromis » (Blanchard-Laville, 2001)²¹⁵. Je rappelle brièvement ici la définition du concept d'identification, « processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications » (Laplanche et Pontalis, 1967)²¹⁶. À travers cet entretien et ceux que je vais présenter ensuite, de même qu'à travers ma propre expérience professionnelle, j'ai pu décrire comment les enseignantes évoquent spontanément des pages de vie personnelle revisitée, en rapport précisément avec l'accès au savoir ; j'ai déjà montré tout l'intérêt que cela représentait dans ce processus. Le désir de savoir tirant son origine de la curiosité sexuelle, c'est dans l'interrogation faite à la mère sur l'énigme de la naissance que Freud situe le point de départ de la demande de savoir ; chez Freud comme chez M. Klein, les entraves au développement cognitif sont à identifier en termes d'angoisse. La conséquence en est la reconnaissance du caractère éminemment problématique du savoir et de l'accès au savoir pour chaque individu. C'est pourquoi elle questionne tant les enseignants, transmetteurs de savoir, projetés de fait dans leur propre rapport au savoir qui déclenche le retour de leurs propres souvenirs d'élève et d'enfant, suscitant l'émergence de mécanismes archaïques qui y sont liés. Que ce soit Nadège ou Sophie dans l'entretien suivant ou encore Marie-Sylvia, ces enseignantes sont renvoyées à l'investissement de leurs parents dont elles sont porteuses dans ce rapport au savoir, à leur statut de fille, à ce qu'elles ont à réparer : échec scolaire de ce frère handicapé pour l'une ou marginal pour l'autre, ou encore manque d'investissement à l'école pour d'autres, ce qui par extension les conduit à des attentes de réussite de la part de leurs élèves. Or, nous l'avons vu plus haut, ces élèves entretiennent un rapport au savoir particulier. Les élèves en grande difficulté sont cramponnés bien souvent à leurs connaissances antérieures et installés dans une relation au savoir difficile. « *On n'a pas un rapport au savoir. Mieux est de dire que l'on est son rapport au savoir* » (Hatchuel, 2005)²¹⁷ et « *Cette relation avec les savoirs sera d'autant*

²¹⁵ Blanchard-Laville, C. (1996). *ibid.*

²¹⁶ Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1967). *ibid.*, p. 187-190.

²¹⁷ Beillerot, J. (2000) cité par Hatchuel, F. (2005). *ibid.*

plus importante pour des adolescents qui doivent simultanément se construire une identité et faire face à des difficultés dans le domaine des apprentissages ». Pour permettre aux élèves en grande difficulté d'accéder aux savoirs, « il est nécessaire de mieux cerner ces manifestations, hic et nunc, de ce rapport au savoir singulier » (Simonnet, 2007)²¹⁸. Pouvoir apprendre signifie pouvoir acquérir progressivement son rapport aux autres et à l'environnement, accepter de prendre le risque de sortir d'une dépendance, ce qui n'est possible que si l'on se sent suffisamment fort et enfin avoir la certitude qu'il y a plus à gagner qu'à perdre. Une telle démarche peut être inhibée par des mécanismes défensifs ou pathogènes. Si on ne désire pas savoir c'est que pour une raison ou une autre, existe un interdit indépassable sur le désir de savoir : l'acte d'apprendre et l'accès au savoir sont alors chargés d'angoisse. La question du savoir pour l'enseignant est alors, comme l'écrit F. Hatchuel, « de pouvoir assumer publiquement un rapport à peu près assuré à ce savoir face aux projections des élèves qui passent par des états émotionnels variés » (Hatchuel, 2005)²¹⁹. C'est pourquoi toutes les enseignantes de nos entretiens demandent de manière plus ou moins insistante à l'institution, aide et formation pour leur donner, au-delà de la compréhension causale des situations, des solutions leur permettant d'aider ces élèves à supporter une pensée porteuse d'angoisse, les aider à élaborer, à dépasser les blocages dans leur rapport au savoir ; mais elles demandent surtout inconsciemment ou ouvertement qu'on les aide à se dégager de leurs propres enjeux personnels car elles ne se disent pas prêtes à accepter le risque d'un échec qui viendrait raviver précisément leurs affects les plus profonds. Il faut en effet que l'enseignante réussisse à dissocier le soi-professionnel du soi personnel au moment où l'élève en difficulté dans sa grande souffrance s'adresse violemment ou de manière agressive à elle non en tant que personne mais bien en tant que sujet supposé savoir avec ce que cela comporte de références aux demandes plus anciennes, adressées en fait aux images parentales réactivées ou imagos.

²¹⁸ Simonnet, E. (2007). Espace d'apprentissage et difficulté scolaire. *Patterns* d'investissement d'élèves en difficulté scolaire dans les situations d'apprentissage, 7^{ème} congrès de l'AREF, *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg.

²¹⁹ Hatchuel, F. (2005). *ibid*, p 128.

4.2.3 Sophie ou « l'adolescence professionnelle »

Date de l'entretien : mars 2009

Lieu d'exercice : École élémentaire en banlieue parisienne

Durée de l'entretien : 45 minutes

Fonction : enseignante de CM2

Ancienneté professionnelle : 3 ans

Lieu de l'entretien : une salle de réunion de l'école

Moment : un jour de semaine, à 16 h 30

4.2.3.1 En amont

Cette enseignante semble avoir été intéressée par ce projet d'entretien d'après le retour du directeur contacté.

Je me suis présentée par téléphone à ce directeur de la même façon que précédemment, avant de prendre rendez-vous avec lui. Il a demandé à trois enseignants de CM2 dont un CM1/CM2 s'ils seraient d'accord pour un entretien ; deux ont accepté d'avoir un contact avec moi par téléphone à l'école sur l'heure du midi, un jeune homme et une jeune femme ayant peu d'ancienneté d'après le directeur ; j'ai contacté finalement la jeune enseignante que je nommerai Sophie après avoir courtoisement remercié l'enseignant, lui expliquant que j'orientais ma recherche sur les enseignantes, la grande majorité d'enseignants du premier degré étant de sexe féminin. J'ai proposé à l'enseignante de me déplacer et elle m'a suggéré comme lieu de rencontre l'école où elle enseigne.

4.2.3.2 Pendant l'entretien :

Cet entretien a donc eu lieu dans une salle polyvalente de l'école Gambetta (nom que je donne à cette école) où enseigne l'interviewée, en banlieue parisienne dans un secteur

classé RRS²²⁰, après les cours à 16H30, secteur d'éducation prioritaire où les difficultés scolaires sont omni présentes.

Il s'agit d'une enseignante débutante comme elle le précise dès le début de l'entretien « *alors sachant que je suis enseignante depuis 2006* » (1.4) « *ça ne fait que trois ans que je suis enseignante* » (1.101).

Cette enseignante m'apparaît comme une jeune femme élancée, sportive, dynamique, souriante, se présentant néanmoins à moi modestement, comme une enseignante débutante. Je la nommerai Sophie.

Mes premières impressions vis-à-vis de l'interviewée m'ont renvoyé un sentiment de sympathie et une envie d'empathie immédiate qu'il m'a fallu canaliser en me positionnant à la bonne distance.

Après l'entretien, je constate que si cette enseignante montre une grande implication professionnelle, elle montre un manque d'assurance et beaucoup de prudence en raison de sa position de débutante. C'est la raison sans doute pour laquelle son attitude nécessite de ma part un certain nombre de relances-reflets restant au plus près de son discours. Imaginant chez Sophie une grande demande d'aide, il m'est difficile de la quitter ainsi après l'entretien, certainement soucieuse de jouer à mon tour « la bonne mère » dans la position ambivalente de mère mais aussi de grande sœur, soucieuse de rester au plus près de ma propre jeunesse tout en m'inscrivant en aînée ; partageant alors mon expérience professionnelle en tant qu'enseignante mais aussi en tant que psychologue scolaire je répondais probablement à mon propre désir de transmettre à mon tour une forme de savoir, savoir et savoir-faire acquis dans mes formations et mes expériences diverses sur le terrain, lorsque Sophie exprime en fin d'entretien, le souhait de devenir plus tard enseignante spécialisée.

²²⁰ « Les académies élaborent leurs réseaux de réussite scolaire depuis la rentrée 2007A la rentrée scolaire 2011, l'éducation prioritaire comprend les ÉCLAIR (Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite), où se concentrent les difficultés sociales et scolaires, et les RRS (réseaux de réussite scolaire), qui accueillent un public socialement plus hétérogène. » www.educationprioritaire.education.fr

4.2.3.3 Contenu manifeste

L'entretien démarre « prudemment » selon moi. J'ai souhaité poser exactement la même question que lors du premier entretien afin de respecter les conditions identiques de passation comme cela est de règle dans une recherche visant une certaine homogénéisation du corpus. Cette fois, l'enseignante se positionne dès le début comme jeune débutante, précision qui me semble faire écho pour l'interviewée avec le terme « évolution » de la consigne. La première relance porte sur le concept de grande difficulté scolaire. Les premières séquences sont brèves montrant des hésitations, un questionnement et un tâtonnement énoncés d'ailleurs explicitement par cette enseignante.

Le premier thème abordé par Sophie porte sur la formation des enseignants, précisant qu'elle n'a quitté l'IUFM que depuis deux ans. Elle dénonce d'ailleurs rapidement le problème de l'insuffisance de formation en matière de difficulté scolaire mais surtout de gestion de cette difficulté au sein de la classe. Elle présente une analyse du terrain et énumère certains dispositifs proposés par l'institution : PPRE²²¹, aide du RASED²²² par exemple. Elle recherche la cause des problèmes de gestion de classe : les effectifs et la difficulté à trouver sa place « *ce n'est pas forcément évident de trouver sa place* » (1.39), phrase qu'elle répète peu de temps après. Elle marque un temps d'arrêt et dit réfléchir sur ce dont elle pourrait parler (1.44). Elle énonce ses attentes par une nouvelle demande explicite de formation par rapport à des cas précis d'élèves en difficulté dans sa classe, jugeant insuffisants les cours dispensés à l'IUFM sur ce profil d'élèves, se questionnant sur leur avenir au collège, évoquant la SEGPA comme pouvant être une solution pour certains. Sophie évoque à nouveau un problème de place à trouver (1.70) et la « *grande remise en question* » (1.73) que suscite l'échec scolaire de ces élèves en difficultés, également vécu comme un « *échec personnel* » (1.80) malgré les stratégies qu'elle met en place.

Elle se demande ensuite si le fait de suivre ses élèves sur deux ans est une démarche souhaitable, se culpabilisant²²³ en pensant que d'autres collègues réussiraient peut-être là

²²¹ « Un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) est un plan coordonné d'actions conçu pour répondre aux besoins d'un élève lorsqu'il apparaît qu'il risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences du socle commun. Il est proposé à l'école élémentaire et au collège. Il est élaboré par l'équipe pédagogique, discuté avec les parents et présenté à l'élève ». (Site EDUSCOL)

²²² Réseau d'aide aux élèves en difficulté.

²²³ « Le sentiment de culpabilité est une sensation de tension intrapsychique...il peut se manifester sous forme d'humilité, souffrance, remords, et sentiment de ne pas « être à la hauteur ».[...] Le sentiment de

où elle échoue, par d'autres méthodes, d'autres « *techniques [...] des fois on se dit qu'avec quelqu'un d'autre / ça aurait mieux marché* » (1.81). Elle parle de l'effet « *boule de neige* » (1.107, 111) dans la difficulté.

Elle pense aussi qu'il faut laisser davantage de temps à certains élèves en difficulté dans les apprentissages et qu'elle se sent partagée entre le rythme de ces élèves et la pression du temps imposée par l'institution. Elle-même au collège par exemple ne comprenait rien aux théorèmes de Thalès et Pythagore, et ce n'est qu'avec la maturité et l'expérience, en préparant le concours de l'IUFM que ces notions ont pris sens pour elle.

Elle juge le thème de la consigne très intéressant mais parallèlement elle trouve que cette grande difficulté scolaire est « *très contraignante* » (1.130) pour les enseignants. Je la relance sur ce sujet.

Elle se remet en question quant au manque d'évolution de certains élèves en deux années scolaires dans sa classe. Elle pense qu'elle n'a peut-être pas assez de « *recul* » (1.138). Je la relance à nouveau sur le mot « *recul* ». Elle s'interroge alors sur sa pédagogie. Elle pense qu'il lui faudrait davantage analyser ses séquences de classes.

Elle évoque alors la satisfaction qu'elle ressent de travailler en équipes avec des collègues et de pouvoir échanger : « *ça m'aide beaucoup de discuter avec mes pairs [...] c'est une formation continue qui est bien plus intéressante* » (1.153-154).

La réussite de ses élèves lui tient à cœur, elle se sent chargée d'une « *mission exceptionnelle* » en cette classe de CM2 qu'elle juge « *très très importante* » (1.166) avant le passage au collège. Jeune enseignante, elle se sent proche d'eux et se souvient bien de sa propre classe de CM2 ; elle se positionne alors sur un versant maternel : « *j'ai l'impression d'avoir été la maman oiseau qui les a nourris à la becquée là pendant deux ans et je les pousse à s'envoler du nid* » (1.182-183). Elle se sent investie du devoir de les conduire au moment de passer au collège « *sur le chemin de la vie* » (1.187) et, à l'inverse des « *maîtresses âgées* » qu'elle dit avoir eues, elle se perçoit plutôt finalement comme une grande sœur vis-à-vis de ses élèves ; elle les met en garde contre les dérapages possibles.

Elle introduit alors un épisode autobiographique portant sur une expérience difficile de lycéenne ; après avoir été une bonne élève au collège, elle a brutalement chuté : « *ça a été la dégringolade assurée / j'ai pas coupé à la règle mais j'aurai bien aimé que l'on me*

culpabilité inconsciente est un état du Moi, résultant du conflit inconscient entre les aspirations du Surmoi et celle du Moi. » in , de Mijolla, A. (2002). *ibid*, p 408-409.

préviennne de ça quand j'étais au collège » (1.202-203). Elle essaye donc de bien préparer ses élèves à aborder le second degré ; elle montre à ce propos tout l'attachement qu'elle leur porte : « C'est vrai que je les aime ce sont mes élèves cela fait deux ans que je les ai mes bébés / je ne voudrais pas qu'ils tournent mal » (1.205-206). À partir de l'exemple de son expérience de lycéenne où elle « s'en est sortie de justesse » avant le BAC, grâce au sport et aux conseils de certains adultes, elle essaye de faire comprendre à ses élèves le rôle de l'école. Elle a conscience que ce n'est pas facile pour eux, compte tenu du milieu défavorisé dans lequel ils vivent ; elle tente de leur montrer qu'il leur faut lutter contre une forme de fatalisme.

Elle me signifie qu'elle ne sait plus quoi dire mais finalement elle reprend le fil de son discours.

Elle décrit les différentes « *casquettes* » (1.248) qu'elle porte vis-à-vis de ses élèves, à l'intérieur de l'école en tant qu'enseignante, mais aussi en dehors de l'école, en tant que « *grande sœur* » lorsqu'elle leur propose une ouverture sur la vie à travers des activités culturelles hors temps scolaire ; elle raconte alors des visites de musées qu'elle juge très positives. N'ayant pas encore d'obligations familiales, elle estime qu'elle se doit de donner un peu de son temps libre à ses élèves, et tout en réaffirmant sa position de grande sœur (1.257), elle se met à rire. Elle pense que si ces enfants recevaient davantage de stimulations à la maison de la part de leurs parents, ils auraient davantage l'envie de réussir à l'école (1.271-280).

À ma relance sur le terme « mission », elle décrit un métier difficile mais elle réaffirme aimer ce qu'elle fait.

La plus grande difficulté pour elle est de travailler avec les élèves qui présentent des problèmes de comportement plutôt que ceux qui sont en réelles difficultés d'apprentissage. Dans sa classe, elle joue pleinement son rôle d'enseignante, elle reprend systématiquement les élèves en difficulté, ce qui ne l'empêche pas d'aménager des temps de détente.

Elle pointe le côté positif de l'aide personnalisée²²⁴, après les tâtonnements du début, ce qu'elle juge normal, s'agissant de la première année de ce dispositif : « *et c'est vrai que l'aide personnalisée cela nous permet d'avoir du temps pour un petit groupe d'élèves en difficulté qui n'est pas négligeable / maintenant l'idéal serait d'avoir ça tout le temps* »

²²⁴ Organisation du temps d'enseignement scolaire et de l'aide personnalisée dans le premier degré
NOR : MENE0800496C RLR : 514-3 CIRCULAIRE N°2008-082 du 5-6-2008 MEN

(1.307-310), mentionnant au passage l'avantage qu'il y a à travailler avec ses élèves en petit effectif ; elle lance à ce propos un appel au ministre de l'Éducation sous forme de clin d'œil « *des effectifs allégés mais je pense que c'est un idéal / si notre Ministre de l'Éducation Nationale entend cet entretien /* » (1.330-331), paroles suite auxquelles elle éclate de rire.

Elle pense qu'une des caractéristiques du métier d'enseignant aujourd'hui est « *l'adaptation* » (1.322).

Elle pense également que l'aide du RASED à l'extérieur de la classe n'est pas toujours adaptée à ce profil d'enfants ; il lui semble préférable parfois de ne pas les déconnecter du groupe et les prendre en soutien au sein la classe. Mais elle reconnaît pouvoir aider surtout les élèves moyens ; pour ceux en grande difficulté, elle cherche des solutions avec toute l'équipe pédagogique de l'école : « *Quelle solution je ne sais pas trop mais on essaie d'en trouver / je trouve que vraiment au sein de l'école on se casse vraiment la tête pour les élèves en difficulté en tout cas* » (1.344-345). Elle narre une expérience d' « *ateliers maths* » qui a bien fonctionné grâce à la participation du directeur, d'un maître supplémentaire et d'une personne du RASED. « *C'est par la multiplication du personnel humain qu'on y arrive* » (1.358).

Elle montre néanmoins une vision moins optimiste sur l'avenir « *je suis un peu sceptique pour le futur quoi* » (1.359).

Elle introduit à nouveau des éléments de vie privée : elle se met à parler de son frère handicapé, scolarisé jusqu'en CE2 en milieu ordinaire, mais dans de mauvaises conditions, puis orienté à tort en IME, pour finir dans un IMPRO qu'il a dû quitter faute de place. Elle fait le lien avec ses propres élèves et leur avenir : « *j'aimerais bien si je peux aider mes élèves à se dire que ça vaut le coup de s'accrocher c'est comme ça que je me sentirai le plus utile c'est vraiment ça* » (1.385-386).

À la suite de cela, elle évoque sa peur et ses inquiétudes quant au passage de ses élèves au collège, quant au manque de disponibilité et de temps des professeurs du second degré comparés à ceux du premier degré ; à ce sujet elle attribue à ses collègues actuels du primaire un qualificatif très positif : « *pas que moi / tous les enseignants qu'ils ont pu avoir je les connais donc je sais qu'ils sont aussi assez exceptionnels là-dessus [...] ce qui me fait peur au collège en fait je sais que les enseignants n'ont pas le temps de s'occuper d'eux comme nous on s'en est occupé* » (1.390-394). Elle se dit « *plus angoissée qu'eux* »

et poursuit : « *Ils reviendront me voir l'année prochaine ils m'ont promis qu'ils viendraient me faire un compte rendu entier* » (1.402-405).

Elle réintroduit à plusieurs reprises des éléments autobiographiques qui retracent longuement son parcours scolaire. Elle revit à travers eux toute son angoisse passée quand elle a dû quitter le « *cocon* » du petit collège vers l'immense lycée : elle cite la perte de ses repères et de ses camarades connus de longue date, elle raconte également la crainte du découragement, qu'elle a vécu en classe de première : sa crise d'adolescence, son frère malade et le désir de ne pas déranger ses parents avec ses propres problèmes. Elle poursuit sur un mauvais rapport avec une de ses professeurs : « *J'avais une prof qui m'a dit que je pointerai à l'ANPE plus tard / bon ben ça n'aide pas à avoir une bonne estime de soi* » (1.441). Elle raconte comment elle s'en est sortie grâce à un entraîneur sportif qui lui a redonné confiance en elle.

Enfin, elle parle de la complexité de la fonction d'enseignante et de la responsabilité vis-à-vis de ses élèves. « *Quand on a trop de difficultés différentes à gérer on s'y perd, on s'y perd complètement [...] c'est vrai qu'on est le seul référent qu'ils ont en permanence / il ne faut pas trop s'attacher ne pas trop s'impliquer analyser les situations en prenant en compte tous les paramètres / des fois c'est trop / il faut réagir instinctivement et des fois on se dit des fois c'est pas évident / je ne pense pas que je resterai enseignante dans le système ordinaire toute ma vie parce que je vais avoir besoin de changer aussi* » (1.477-490).

Sophie termine cet entretien par ses projets professionnels, déterminée à s'orienter vers l'enseignement spécialisé pour s'occuper plus spécifiquement du handicap ; elle précise qu'elle ne souhaite pas s'orienter vers le handicap mental comme celui de son frère.

4.2.3.4 Analyse de l'énonciation

Sophie se présente dès les premières lignes de l'entretien comme une enseignante jeune et débutante, pleine de projets mais aussi pleine d'inquiétudes (hésitations, malaise, questionnements) et très demandeuse d'aide, très investie dans son rôle d'enseignante. Elle se sent par son âge, très proche de ses élèves, ses années dans le second degré étant encore très présentes.

- Un besoin de s'affirmer

Elle utilise en effet des onomatopées telles que « euh » 31 fois, « ben » 14 fois, « bon » 10 fois, faisant écho avec cette incertitude de débutante dont elle parle explicitement à maintes reprises. Si Sophie se questionne beaucoup, questionne ses collègues, doute, a peur, se remet en question, elle cherche surtout à s'affirmer comme en atteste de nombreuses répétitions (61 fois) du pronom « moi » surdéterminant le « je » employé de manière significative 261 fois: « moi ce qui me pose problème » (1.12) « moi de mon point de vue je » (1. 18), « moi c'est ce que je pense » (1.37), « moi je pense » (1.57), « moi je fais un constat » (1.59) « moi aussi mon problème c'est que » (1.102) « moi je sais aussi » (1.163) « moi je ne conçois pas » (1.361) se positionnant bien au centre de cette réflexion. Le moi est encore utilisé sous forme de litanie lorsqu'elle met en avant le manque de formation renvoyée comme cause extérieure à sa mise en difficulté : « comment gérer cette grande difficulté / et surtout les élèves qui présentent des problèmes de comportement [...] ce que moi j'aimerais que l'on m'apporte / euh / moi j'aimerais que l'on me donne une formation » (1.45).

De même, lorsqu'elle parle des enseignants en général, elle n'utilise pas la troisième personne du pluriel mais le pronom « on » (115 fois utilisé), complété par le « nous » (20 fois), qui marque encore sa présence. C'est donc le « je, moi » qui domine largement son discours et, les régulateurs « ouais » (4 fois) mais surtout « c'est vrai » (24 fois), ponctuent d'ailleurs ses propos en m'invitant régulièrement à la confirmer dans son rôle d'interviewée.

- Beaucoup de questionnements

Sophie use beaucoup d'auto-questionnements à haute voix : « comment gérer /comment gérer les enfants qui sont en petite difficulté et ceux qui sont en grande difficulté/ quelle aide on peut leur apporter » (1.13), « quelle remédiation ou ce que moi j'aimerais que l'on m'apporte » (1.44-45), « qu'est-ce qu'on doit faire [...] comment faire à ce moment-là » (1.79), « qu'est-ce que moi je peux faire » (1.91). Elle est néanmoins dans le questionnement de l'action, non dans celui de la causalité : que peut-elle faire et comment peut-elle le faire ?

A plusieurs reprises dans le déroulement même de l'entretien, peu à l'aise à l'évocation de ces difficultés et se sentant dans une impasse, elle est conduite à adopter cette même posture présente dès le début d'entretien, semblant vouloir clore rapidement « *sinon qu'est-ce que je peux vous dire d'autre /// je réfléchis //* » (1.44).

- Les termes qui disent son inquiétude et sa culpabilité

Je relève un lexique particulièrement orienté vers ces thèmes que ce soit à travers les termes utilisés ou les phrases prononcées par cette enseignante. Ainsi je relève 6 fois le terme « échec » (l. 65, 81, 91, 140, 333, 415), 3 fois « inquiète » (1.408, 409), 1 fois « culpabilise », 2 fois « découragée », 2 fois « angoissée », 1 fois « souci » (1.52).

Cette inquiétude par rapport à ses élèves se révèle récurrente dans ses propos : « *je me fais du souci pour eux au collège* » (1.51-52). C'est là que réside sa plus grande inquiétude parce qu'elle-même a vécu un mauvais passage dans le second degré. La SEGPA est vécue comme une solution rassurante et « la moins mal » adaptée ; elle s'attarde d'ailleurs dans son discours sur la question des élèves en grande difficulté mais non orientés qui semblent l'inquiéter davantage : « *c'est sûr que le lâcher au collège tel qu'il est / c'est le condamner à échouer* » (1.55). Elle ressent de la culpabilité face à l'échec ou la grande difficulté de ses élèves qui entraîne un constat pessimiste pour elle-même. Je constate un sentiment de culpabilité mêlé à un sentiment d'échec personnel explicitement exprimé :

« *Moi je pense que je n'ai pas pu gérer cette grande difficulté scolaire dans ma classe* » (1.57),

« *C'est difficile de/c'est un peu un échec aussi parfois pour nous enseignants* » (1.65),

« *Des fois on se dit / euh / peut être qu'avec quelqu'un d'autre ça aurait été mieux //* » (1.137),

« *Et c'est vrai c'est un échec personnel* » (1.80 et 1.91),

« *Cela m'arrive très souvent [...] on se culpabilise aussi de se dire qu'on va les lâcher au collège* » (1.126).

Il découle de ces propos, une culpabilité de voir ses élèves en échec, culpabilité de les avoir suivis, culpabilité de ne pas réussir, culpabilité de les abandonner ainsi au collège. On retrouve alors le schéma que je constate tout au long de cet entretien : un sentiment très négatif sur elle-même, suivi d'une phase de réassurance à laquelle succède un élément

restrictif qui replonge Sophie dans ses inquiétudes. « *La difficulté est un sujet très intéressant mais très contraignant aussi pour nous enseignants* ». (1.130)

« *je ne pense pas que je les ai coulés non plus / je ne vais pas me fustiger mais c'est vrai que oui / une part d'échec quand même* » (1.139-140).

A défaut de se sentir aidée par l'institution, elle souligne les échanges positifs avec les collègues qui pallient ponctuellement, dans des moments de difficultés professionnelles, le manque de formation. (1.101) Elle se sent « *coincée* » entre les difficultés liées aux apprentissages, la pression du temps institutionnel c'est-à-dire le temps restant avant le passage au collège mais aussi les programmes. « *Il me reste que quatre mois* » (1.234) suivi d'un silence : le temps est vécu comme un facteur amplifiant son inquiétude. « *Je dois me dire / bon ben / la notion n'est pas passée mais il faut quand même que je suive le programme que j'avance / tant pis si ça n'a pas été compris* (1.104) [...] *lâcher mes élèves au collège en n'ayant pas tout compris* » (1.127). Elle introduit à ce sujet un exemple personnel et précis, de ses difficultés d'apprentissage rencontrées au collège autour notamment du théorème de Pythagore et de Thalès.

Sophie est en proie à de fréquentes remises en question, « *c'est une grande remise en question par moments* » (1.72), « *c'est vrai que l'on se remet souvent en cause* » (1.96). Elle évoque une page personnelle de son enfance et considère que par son statut d'élève de milieu aisé ayant reçu une éducation privilégiée, elle se doit de s'occuper de ceux qui n'ont pas eu sa chance : « *je ne me sens pas coupable d'avoir eu une enfance aisée [...] mais je me dis / j'ai pas encore d'enfant / je peux m'investir un peu plus* ». Sophie est d'ailleurs très dévouée à ses élèves comme le prouve le temps extra-scolaire qu'elle leur consacre, consciente de contextes familiaux peu porteurs et socialement défavorisés dans le quartier où elle travaille. Elle se sent missionnée c'est à dire qu'elle dépasse sa fonction d'enseignante, soucieuse de préparer ses élèves à affronter « *la vie* », mot prononcé 2 fois (1.166, 1.185).

Elle a besoin de se sentir utile : « *Moi c'est ma manière de me rendre utile j'aimerais bien les faire s'accrocher* » (1.385). Serait-ce parce qu'elle éprouve un sentiment de culpabilité de n'avoir pas avoir été assez utile pour son frère en situation de handicap, comme le soulignent ses mots : « *ça lui aurait évité tous les désagréments* » (1.379).

Elle souligne néanmoins certains points positifs à son égard, sur sa relation à l'élève : « *j'ai un bon contact avec mes élèves* », « *si je peux leur donner une part de mon temps* » (1.267),

associé au thème récurrent de la remotivation : « *il n'y a pas que l'environnement familial qui joue mais des enfants qui sont stimulés chez eux et cetera / je pense quand même que ça joue beaucoup* » « *tant que je peux / j'en profite / j'essaye de leur en faire profiter aussi* » (1.285).

- De nombreux adverbes d'intensité

Je relève un nombre important d'adverbes d'intensité tels que « très » (25 fois) « trop » (22 fois), « beaucoup » (16 fois) et d'adverbes d'affirmation « vraiment » (34 fois), « aussi » (34 fois) et « oui » (19 fois) qui dans le contexte de cet entretien, prennent un sens réel.

Ce « *des fois / c'est trop* » (1.488) vers la fin de l'entretien, montre que Sophie, est énormément dans l'affect ; très investie dans son métier, elle a du mal à faire face aux exigences de sa profession et de l'institution ainsi qu'à ses propres exigences personnelles, c'est ce que reflèterait cet usage redondant d'adverbes d'intensité associé néanmoins au désir de conforter son identité professionnelle, c'est ce que désigneraient ces adverbes d'affirmation. En cette dernière partie d'entretien elle me livre d'ailleurs deux phases autobiographiques d'une part en tant qu'élève et d'autre part en tant qu'enfant issue d'un milieu familial fortement marqué par le handicap de son frère. Si je ressens chez Sophie un fort besoin de s'affirmer, je constate en même temps la nécessité de restaurer un moi très fragilisé. Ce besoin de se renarcissiser comme je l'ai déjà défini en amont, c'est-à-dire ici d'atténuer le conflit intrapsychique entre les aspirations du Surmoi, celles de l'Idéal du Moi et celle du Moi, l'incite à se projeter vers son avenir professionnel ; cette démarche tout à fait légitime offre dans cette situation, la compréhension possible d'un mouvement psychique de l'ordre d'un processus de dégagement : « *je ne pense pas que je resterai enseignante dans le système ordinaire parce que je vais avoir envie de changer* » (1.490-491). Son projet ne s'oriente pas par hasard vers un métier autour du « *handicap* » (1.492) ; il semble certainement lié de manière inconsciente à l'histoire de son propre frère : « *pas faire du handicap mental [...] parce que je l'ai trop connu* » (1.493-494). C'est ainsi que Sophie conclut l'entretien. Elle utilise dans ses dernières phrases « voilà » comme elle l'a fait de manière récurrente (12 fois) au cours de son discours, un appel, me semble-t-il à conclure l'entretien. Elle me paraît avoir déjà beaucoup dit autour de la question de la grande difficulté scolaire et ces dernières évocations familiales me semblant trop chargées émotionnellement, je ne suggère aucune relance.

Le micro éteint, Sophie me parle plus précisément de ses projets d'orientation vers l'enseignement spécialisé que je m'autorise hors micro à encourager, certainement prise dans un mouvement contre-transfert, sa démarche se confondant alors avec la mienne, mes débuts de jeune enseignante et ma formation en ce sens, après seulement deux années d'enseignement ordinaire.

Au niveau de la dynamique du discours j'observe un tout, en apparence cohérent avec des constats, une recherche de causalité, l'exposé objectif de solutions déjà existantes, la recherche et les propositions de solutions nouvelles. Le tout est illustré d'exemples très pratiques et concrets. Mais je peux y entendre aussi une autre dynamique à travers son discours latent, structuré de manière récurrente par une phase de sentiments négatifs sur elle-même, suivie d'une phase de réassurance avec présentation d'alibis, suivie à son tour d'une phase restrictive « *mais* » chargée d'inquiétudes. Le discours est ponctué de nombreuses relances au plus près des propos de l'interviewée, relances nécessaires face à la tension que m'a donné à entendre cette jeune enseignante gérant difficilement un manque de distanciation entre champ professionnel et personnel.

Contrairement aux autres interviewées, son discours me donne l'impression d'être en revanche plus proche de celui de l'institution en raison peut être de sa récente formation à l'IUFM ; je relève une prise en compte des différentes orientations des textes mais aussi une valorisation des différentes solutions qu'ils proposent comme l'aide personnalisée ou les PPRE. De ce point de vue, se raccrocher aux textes et à l'institution répondrait à un besoin de se sentir sécurisée par le cadre qu'ils proposent même si à d'autres moments elle pense que juge la formation dispensée par l'Education nationale insuffisante en matière d'aide à l'élève en difficulté.

Le style de langage est un langage courant, celui entendu en cour de récréation lorsque les enseignants se libèrent quelques minutes entre collègues, des tensions de la classe. Le style est donc naturel et vivant : le lexique est simple de même que la syntaxe ; je note quelques expressions populaires et un niveau de langage familier car elle me semble constamment dans la réalité de sa classe ou dans son vécu revisité de collégienne/lycéenne. Je remarque quelques figures de style telles que les litanies qui mettent en évidence des thèmes ou sujets très prégnants dans la vie de Sophie, certains apparaissant en leitmotiv comme le fait qu'elle soit débutante.

- Des expressions populaires

Elle utilise un certain nombre d'expressions populaires qui reflètent la spontanéité de l'interviewée et sa jeunesse qu'elle évoque quand elle parle d'elle-même mais peut être aussi, un désir de coller au milieu populaire de ses élèves : « *dans un quartier comme ça ils ont pas forcément quelqu'un qui leur dit que l'école c'est intéressant / que ça va leur apporter pleins de choses pour plus tard / donc / ouais/ j'me sens un peu la grande sœur sur ce point-là* » (1.224-225) puis « *ils sont très fatalistes ces enfants / ils voient leurs grands frères qui n'ont pas de travail leur maman souvent qui parle pas forcément très bien le français ou bien qui se démènent à partir à 4 heures du matin pour faire des ménages qui ne sont pas du tout reconnues enfin /// ils ont une image assez noire de la société dans laquelle ils vivent aussi* » (1.236-240).

Elle a également recours à ce mode d'expression lorsqu'elle demande de l'aide et de la formation, un manque à la fois réel et alibi, échappatoire me semble t-il à son malaise: « *j'aimerais que l'on me donne des billes parce que je sèche un peu* » (1.49) ; elle se justifie en montrant qu'elle fait preuve de conscience professionnelle et de stratégies pédagogiques diverses mais en vain : « *on a grillé toutes nos cartes* » (1.79). Elle utilise également des expressions imagées lorsqu'elle parle des difficultés qui entraînent d'autres difficultés chez les élèves ; elle parle alors de « *l'effet boule de neige / si la soustraction n'a pas été comprise la division c'est pas possible* » (1.107, 1.111). Enfin, elle s'exprime de manière imagée lorsqu'elle parle de la période difficile qu'elle-même a traversée lorsqu'elle était lycéenne : « *J'ai repris le taureau par les cornes* » (1.216) puis évoquant les élèves qu'elle essaye de motiver pour l'école : « *ils vont se dire que je prêche pour ma paroisse* » (1.228).

4.2.3.5 Hypothèses interprétatives

- L'implication de Sophie

Sophie, jeune enseignante, se montre très impliquée et fait une analyse très dynamique de la grande difficulté. Elle parle beaucoup à la première personne se plaçant en « sujet-acteur » tant dans son discours sur la forme, comme nous l'a montré l'analyse de l'énonciation qu'à travers son investissement dans sa classe. Elle ne formule pas de généralités et se situe au plus près de la réalité quotidienne de sa classe. Elle donne peu d'exemples d'élèves en grande difficulté, en revanche elle cite de nombreux exemples

précis de stratégies pédagogiques et de dispositifs d'aides mis en place, seule ou en partenariat avec ses collègues. Elle décrit la grande difficulté scolaire à travers son expérience de classe mais également à travers sa propre expérience de collégienne et de lycéenne, ses soi-professionnel et soi-personnel étant étroitement liés ; son statut de jeune enseignante débutante qu'elle évoque souvent associé à un manque de recul (1.4, 138, 155, 178, 211) l'empêche encore de trouver sa place. Elle revisite sa propre histoire familiale et livre à maintes reprises des événements autobiographiques face à une réalité chargée d'angoisse vis à vis d'elle-même et de ses élèves.

Les épisodes autobiographiques narrés par Sophie collent en effet au plus près de son discours sur ses élèves en grande difficulté et sur sa vie de classe ; ses aller et retour sur son expérience de classe actuelle en qualité d'enseignante, son parcours personnel d'élève et enfin sa vie familiale avec son frère handicapé montrent une imbrication forte de sa personnalité professionnelle et privée. Les thèmes récurrents qu'elle aborde, s'orientent vers le difficile positionnement de l'enseignante dans son rapport aux élèves en grande difficulté, la responsabilité quant à leur avenir formalisé par leur passage au collège, la culpabilité qui en découle, la déception de ne pas avoir réussi et le doute de l'enseignante vis-à-vis de sa pédagogie ; dans ce contexte la notion même de classe est remise en cause au bénéfice d'autres fonctionnements comme celui des « ateliers maths » qu'elle a expérimentés avec succès, soulignant l'effet positif des faibles effectifs dans ce cadre d'intervention mais dénonçant également la formation des enseignants jugée insuffisante ou inadaptée à ce genre de public d'élèves.

- Une jeune enseignante

Comme je l'ai déjà largement souligné, l'interviewée parle de sa jeunesse, réelle et professionnelle tout au long de son discours. C'est d'ailleurs par ces mots qu'elle inaugure l'entretien. « *alors en sachant que je suis enseignante depuis 2006* » (1.4),

« *je n'aurais pas beaucoup de recul sur la pratique* » (1.6),

« *bon ça ne fait que trois ans que je suis enseignante* » (1.99).

C'est cette jeunesse professionnelle qui semble la faire exprimer un grand besoin de se rassurer auprès d'autres : « *j'en ai discuté avec le directeur / des personnes qui ont un peu plus de bouteille* » (1.101) et vis-à-vis d'elle-même : « *et moi je sais aussi que je pense que*

c'est aussi parce que je débute dans ma carrière mais ça me tient beaucoup à cœur la réussite de mes élèves » (1.163-164) mais aussi un fort sentiment de doute : « des fois on se dit peut-être qu'avec quelqu'un d'autre cela aurait été mieux » (1.81) et expose sa fragilité de débutante.

Le manque de recul est le deuxième élément particulièrement souligné, à 6 reprises, par l'interviewée concernant sa position d'enseignante débutante. (1.6) :

« Peut-être qu'une autre personne quelqu'un qui aurait plus de recul sur la situation aurait peut-être pu plus les aider » (1.138),

« oui oui je pense que le recul c'est très formateur » (1.155),

« je pense qu'au bout de 3 ans de pratique j'ai pas forcément encore le recul nécessaire » (1.156),

« peut-être prendre plus de recul par rapport aux situations », (1.152 et 1.178).

Elle exprime la nécessité de recul pour analyser ses erreurs en raison du fort sentiment de ne pas "*bien faire*", cherchant de l'aide auprès de ses collègues. *« moi ça m'aide beaucoup de discuter avec mes pairs » (1. 153) mais elle pose aussi sa jeunesse dans la profession comme une raison récurrente contre ses difficultés professionnelles : « c'est aussi parce que je débute dans ma carrière » (1.164).*

- Une place complexe

Quelle place occupe-t-elle sur la scène de la classe et dans sa famille ?

Dans l'institution elle a le sentiment d'occuper une place critique , ce qui ne fait qu'intensifier son inquiétude et renforcer sa responsabilité : *« je sais que le CM2 est quand même une classe très très importante » (1.165), une classe qui comme elle dit : « je suis jeune enseignante aussi donc mon CM2 est près dans ma mémoire / je me rappelle que ma maîtresse nous disait tous les jours qu'elle nous préparait à quelque chose de complètement différent » (1.178).*

Dans sa classe, *« il faut trouver sa place avec le groupe classe les enfants en difficulté ceux qui ont un problème de comportement ce n'est pas évident » (1.70-72).*

Par l'évocation de son enfance chargée d'affects, elle se projette elle-même dans ses élèves. Je note alors l'apparition de figures de rhétoriques telles que cette métaphore :

« non pas maman parce que je pense que c'est vraiment un rôle vraiment à part / une grande sœur dans le sens où oui être leur grande sœur au niveau de l'âge // oui la maman oiseau qui les nourrit à la becquée // » (1.182), « je les pousse à s'envoler du nid // » (1.183) Sophie se sent le plus souvent « grande sœur » (1.210) mais elle adopte aussi une position maternelle : « c'est vrai que je les aime / ce sont mes élèves / cela fait deux ans que je les ai mes bébés / je ne voudrais pas qu'ils tournent mal » (1.206). Je ressens à ce moment la nécessité de la relancer sur cette place qu'il lui semble difficile à trouver :

« maman / sœur / vous vous situez comment » (1.208). Sophie semble se positionner finalement plutôt en tant que grande sœur vis-à-vis de ses élèves ; elle souhaite les aider comme des personnes plus âgées l'ont aidée et remotivée mais son discours demeure teinté d'images et de références maternelles.

Sophie serait dans ce temps d'adolescence professionnelle riche de « potentialités » mais aussi remplie de questionnements, de doute, de transformation identitaire (encore un peu « lycéenne » et « étudiante » à l'IUFM, enseignante mais pas encore tout à fait) et « grande sœur » parfois « maman » face à des élèves en difficultés, temps donc où « comme à l'adolescence, la transformation des repères qui s'impose donne à la problématique de narcissisme et de l'identité une place centrale. » (Blanchard-Laville, 2013)²²⁵.

- Entre soi- professionnel et soi-personnel

Sophie essaie de cliver « soi-professionnel » et « soi-personnel » mais très imbriqués, elle a du mal à trouver sa place ; elle peut dire : « dans ma classe / je suis l'enseignante / je ne suis pas la grande sœur du tout » et se décrire plus loin pour ses élèves comme « maman oiseau, grande sœur (1.210) » ayant du mal à lâcher « ses » « bébés » (1.206) au collègue ; elle dit « ça me tient beaucoup à cœur » (1.164) et aussitôt elle évoque des épisodes personnels de sa scolarité. Elle alterne tout au long de son discours exemples professionnels et exemples personnels. Elle ne peut prendre de recul comme elle le dit elle-même, elle ne peut donc élaborer. A. Abraham qualifie le soi-professionnel en termes d'identité, « l'identité spécifique de l'individu dans son travail » (A. Abraham, 1972)²²⁶. Il est question de la conception d'une personne, de ses propres traits, de son attitude envers les individus rencontrés au cours de son travail, les sentiments et les valeurs qui s'y

²²⁵ Blanchard-Laville, C. (2013). *ibid*, p 47.

²²⁶ Abraham, A. (1972). *Le monde intérieur des enseignants*. (p. 37). Paris : Epi

attachent. C'est une implication entière de l'individu dans son métier. On peut parler du soi comme d'un état psychique. Le soi comporte une énergie psychique qui s'inscrit dans le temps de la professionnalité : « C'est par le jeu de l'introjection, par le mouvement d'identifications et de projections que le soi devient une unité à multiples sous structures prises dans des processus qui affirment l'identité de la personne » (Mauco, 1968)²²⁷.

La question du contre-transfert de l'enseignante, réponse au transfert de l'élève me semblerait ici en jeu, située en termes de manque de "maturité affective" selon les termes de Mauco²²⁸, qui ne peut permettre à Sophie que de réagir affectivement aux réactions transférentielles de l'enfant chargées de résonances affectives de l'adulte ; elle l'entraîne à déposer son désir de possessivité sur l'enfant, "*mes bébés*" (1.206), un amour quelque peu captif, fait de séduction ; je me pose alors la question de savoir si pour Sophie, comme pour bien d'autres enseignants, il n'y aurait pas quelque chose comme un amour inconscient des enfants pour satisfaire ses propres besoins affectifs. La difficulté du lien sur la scène de la relation pédagogique révèle combien la suggestibilité de l'enfant, son désir d'identification, la faiblesse de son moi peuvent rencontrer ou faire appel chez l'adulte à un désir de séduction et d'emprise avec la culpabilité qui lui est liée. Ces sentiments pourraient trouver à se masquer et à se justifier derrière l'efficacité pédagogique, l'utilité du savoir obligé, des objectifs rationalisés.

Elle transpose les problèmes rencontrés par son frère sur ses élèves en grande difficulté qu'elle investit énormément. À ce moment je note l'expression d'un grand besoin de se sentir « utile ». « *j'aimerais bien si je peux aider mes élèves à se dire que ça vaut le coup de s'accrocher* » (1.382), « *moi c'est ma manière de me rendre utile / j'aimerais bien les faire s'accrocher* » (1.383), « *si l'année prochaine [...] qu'ils perdent pieds au collège / qu'ils viennent me voir* », « *je ne vais pas les lâcher* » (1.389), « *moi ce qui me fait peur au collège / en fait je sais que les enseignants n'ont pas le temps de s'occuper d'eux* » (1.394), « *au collège ce n'est plus possible / donc ça / ça me fait très peur [...] c'est un peu angoissant de se dire que / je suis plus angoissée qu'eux / on verra.../* » (1.405-406).

²²⁷ Lerner, S. (2009a). Entre le soi-musicien et le soi-enseignant. Conflit et mécanismes de dégageant chez le professeur d'éducation musicale. *Cliopsy*, 2, 77-92

²²⁸ Mauco, G. (1968). *Psychanalyse et éducation*, Paris : Aubier-Montaigne, dans Filloux, J. (1996), *Du contrat pédagogique*, (p. 363). Paris : L'Harmattan

« *s'accrocher, lâcher, perdre pied* », une chaîne de signifiants qui évoque symboliquement une perte d'équilibre, la peur de chuter, l'échec et susciterait chez Sophie une forme d'angoisse quant à la séparation de ses élèves, quant au passage de ses élèves au collège c'est-à-dire la perte de l'objet comme je l'ai développé dans mon cadre théorique qui la renverrait à des angoisses de l'ordre de l'infantile.

Le ton est alors grave, la voix serrée dans cette dualité du Moi partagé entre soi-personnel et soi-professionnel : « *je pense qu'il y a la partie grande sœur qui est un peu inquiète / la partie prof qui est un peu inquiète* » (1.408), avec cette répétition du mot « *inquiète* » (1.409) à son égard et répétition du mot « *découragement* », « *je ne voudrais pas qu'ils se découragent / c'est mon mot du moment* » (1.413) du côté de ses élèves comme elle-même l'a été à une période du lycée, « *s'ils se sentent en échec / j'ne voudrais surtout pas ça* » « *j'essaye de ne pas leur transmettre mes peurs* » (1.416). Elle évoque la visite du collège : « *je les ai vus très angoissés de quitter le cocon de l'école [...] de tout ce que moi j'ai pu ressentir quand j'ai quitté mon petit cocon de collège* » (1.418) ; cette fois encore je constate l'émergence d'éléments personnels autobiographiques, passage d'autohistorisation, au sens de P. Aulagnier, quant à sa vie de collégienne et lycéenne revisitée dans cette narration concernant ses élèves. Son passé scolaire est récent et si présent qu'il semble se confondre avec la scolarité de ses élèves. Elle décrit chronologiquement les phases importantes de sa scolarité dans le second degré : « *j'étais une très bonne élève [...] ma scolarité jusqu'à la 3ème s'est très bien passée et puis oui en seconde on se cherche un peu / [...] j'ai eu ma crise d'adolescence / [...] en première / ça a été la dégringolade / je me suis complètement découragée* (1.431-435), puis « *il y a des profs qui ne vous aident pas du tout / j'avais une prof qui m'a dit que je pointerai à l'ANPE / bon ben ça n'aide pas à avoir une bonne image de soi //* » (1.442-443).

Cet épisode qui m'évoque l'effet Pygmalion que je décris ensuite, est marquant pour Sophie qui enchaîne aussitôt sur sa réalité de classe actuelle « *je voudrais les armer avant d'arriver dans cette vie-là qui n'est pas forcément* » (1.444) suivi d'un silence. Comme je l'ai déjà souligné concernant la dynamique de ce discours, intervient alors une phase de réassurance par l'évocation d'un aspect positif, l'aspect plaisir de l'école : « *c'est vraiment un régal l'école élémentaire / ils se connaissent depuis la maternelle* » (1.445). Elle exprime à nouveau de manière récurrente sa peur vis-à-vis du passage au collège : « *mais là / c'est le grand saut* » « *j'essaye de les armer un peu plus* » (1.449-451) associée immédiatement à une page biographique suivie d'une recherche de causalité par rapport à

sa propre expérience. « *mon frère....* » (1.451). Puis vient l'énoncé de solutions : « *Je voulais être un peu rebelle et ce qui m'a aidée / c'est le sport // le sport collectif* », « *encore l'envie de me fondre dans la masse* », « *je voulais qu'il n'y ait que moi qui sois touchée par mes erreurs si je faisais des erreurs* » (1.458) : Sophie est très prudente, elle ne veut gêner personne, « *mes parents ont toujours été là / c'est plus moi en fait qui me suis effacée par rapport à mon frère* » (1.454). À l'évocation de son frère sont immédiatement associés ses élèves « *si je peux leur éviter ça* » (1.458). Elle évoque le problème de comportement scolaire, un facteur à prendre en compte lorsqu'on parle de « *grande difficulté scolaire* » (1.471). Elle évoque le bénéfice du travail en équipe, la nécessité de prendre du recul, la complexité de la fonction enseignante, thème là aussi récurrent. « *c'est vrai que c'est difficile d'avoir autant de casquettes à la fois* » (1.249) puis à nouveau le thème de la responsabilité : « *il y a des enfants qui ont des vies un peu difficiles [...] c'est vrai qu'on est le seul référent qu'ils ont en permanence* » (1.485-486). Le thème du positionnement réapparaît avec les limites entre soi professionnel et soi affectif. « *il ne faut pas trop s'attacher / ne pas trop s'impliquer / analyser les situations en prenant en compte tous les paramètres / des fois c'est trop /* » (1.488).

- Un devoir de réparation

Sophie se projette dans ses élèves, dans leur statut imminent de collégien et l'envisage à travers son propre vécu de collégienne et lycéenne. Comment elle-même a-t-elle été investie ? Comment a-t-elle investi sa relation au savoir ? Comme une compensation, une mission, vis-à-vis de ses parents en souffrance face au handicap de son frère ? Elle transfère toutes ses difficultés rencontrées au lycée sur celles que risquent de rencontrer ses élèves « *fragiles* » et en ressent un grand sentiment d'angoisse. Elle ne supporte pas l'idée de les voir en échec. Elle montre un extrême dévouement à ses élèves. Très marquée par le handicap de son frère elle culpabilise, se sent responsable d'eux, de ses élèves en grandes difficultés qui portent déjà un « *handicap* » (1.453) quant à leur avenir scolaire, comme elle s'est sentie responsable de son frère handicapé. Elle semble se culpabiliser d'avoir eu de la chance par rapport à son frère, a préféré « *s'effacer* » (1.455) comme elle le dit, se faire la plus discrète possible « *se fondre dans la masse* » (1.461) pour laisser la place à ce frère, attitude d'humilité et de retrait qu'elle semble avoir adopté dans sa vie sociale ; ici encore à travers cet entretien, elle exprime que d'autres auraient peut-être mieux réussi qu'elles avec ces élèves en difficulté. Elle se sent « *missionnée* » (1.260) et comme elle l'explique, elle

aimerait « *sauver* », j'entends « *réparer* » tous ses élèves : « *je me sens investie d'une mission exceptionnelle [...] attention tu ne pourras pas tous les sauver aussi / je pense que c'est ça mon problème / je ne veux pas les laisser de côté je ne veux pas trop les faire couler et du coup je me perds un peu à essayer de tous les aider et j'ai du mal encore à me dire qu'il y en aura que je pourrais pas aider* » (1.166-172).

- Entre lycéenne et enseignante : un passage difficile

Sophie ne semble pas avoir encore complètement endossé son habit d'enseignante. À la fois elle s'implique dans son métier, elle veut s'affirmer comme nous l'avons vu, elle affirme des idées ou positionnements à la 1^{ère} personne et à la fois elle se remet en cause, elle doute tout en se justifiant très souvent devant les échecs et l'angoisse qu'elle ressent face à la grande difficulté. Elle met alors en place inconsciemment un certain nombre de mécanismes de défense : elle argumente non seulement en mettant en avant ses trois seules premières années d'enseignement, sa jeunesse « *je suis jeune enseignante aussi donc mon CM2 est près dans ma mémoire* » (1.178) mais aussi en projetant sur la formation à l'IUFM, une partie de ses propres incapacités c'est-à-dire ce qu'elle redoute d'elle-même. Elle rejette ainsi son ressenti d'impuissance sur l'institution, en l'occurrence ici l'IUFM :

« *moi j'étais pas forcément préparée à ça à l'IUFM parce qu'on nous donne quand même des cours très généraux sur la difficulté on nous en parle mais c'est vrai que quand on est vraiment devant nos classes devant nos élèves c'est plus impressionnant* » (1.8-12),

« *c'est difficile de pouvoir aider les enfants qui sont en très grandes difficultés parce qu'on n'est pas du tout formés à tout ça* » (1.19-20),

« *c'est pas les stages NT1/ c'est pas les stages NT2 que j'ai pu faire qui m'ont aidée / on a l'AIS on en a parlé rapidement en stage NT1 mais ça ou rien c'est pareil* » (1.47-48).

Et enfin de manière inférentielle : « *ça m'aide beaucoup de discuter avec mes pairs qui sont dans une école donc ça aide / c'est une formation continue qui est bien plus intéressante* » (1.153-154).

Elle est attachée à montrer la reconnaissance qu'elle porte envers tous les adultes qui l'ont aidée : à ses parents, « *Moi j'ai eu la chance d'avoir des parents qui ont été très souvent derrière moi* (1.249-250), son ancien professeur de sport « *mon entraîneur plus âgé me montrait que je n'étais peut-être pas si gourde que ça finalement contrairement à certains profs du lycée* » (1.462-463) et d'autres adultes « *j'étais avec des personnes plus âgées que*

moi qui m'ont quand même maintenue » (1.222) lorsqu'elle n'allait pas bien, la seule fois où elle s'est autorisée comme elle l'exprime, à « *péter les plombs* », période très négative de son parcours scolaire, période très difficile pour elle aussi sur le plan narcissique, où ce fut ce qu'elle nomme : la « *dégringolade* ». Les élèves en difficultés avec ce qu'ils lui renvoient comme échec, lui adressent en retour une mauvaise image d'elle-même comme à cette période de l'adolescence précisément où elle semble avoir été touchée par une professeure qui l'avait dévalorisée au point dit-elle, d'en « *perdre l'estime de soi* », attitude impensable et intolérable pour elle maintenant en tant qu'enseignante. Elle a un besoin important de réassurance « *je ne les coule pas quand même* ».

Enseignante « bonne mère » et « enseignante camarade » (grande sœur), Sophie se veut l'enseignante aimante qu'on ne peut qu'aimer, cherchant dans la relation à ses élèves une réassurance qu'elle ne retrouve pas actuellement dans l'institution scolaire. En tant que jeune enseignante, elle est amenée dans ce contexte à vivre des moments de culpabilité, d'inquiétude voire d'angoisse, « une véritable crise identitaire liée à un temps d'adolescence professionnelle, temps au cours duquel la crise génère une grande angoisse existentielle traduisant une profonde remise en cause d'eux-mêmes » (Bossard, 2004).²²⁹

4.2.3.6 Conclusion

Comme le souligne J.L Rinaudo (2004), « Lors de la prise de fonction, des éléments psychiques sont réactualisés, à l'insu des néoenseignants : ce qu'ils étaient à leur place d'élève, leur rapport avec tel enseignant, avec les savoirs disciplinaires », c'est bien là ce que nous raconte Sophie quand elle évoque d'une part son parcours d'élève du CM2 au lycée, son rapport positif avec ses enseignantes âgées d'école primaire mais difficile avec une de ses professeurs de lycée qui lui disait « *qu'elle pointerait plus tard à l'ANPE* » (1.444), et enfin son rapport difficile avec les mathématiques « *moi quand j'étais au collège je ne comprenais rien du tout à Thalès et Pythagore* » (1.120). Par ailleurs « la prédominance du couple instit-enfant, le manque, l'attente d'une rencontre réelle dans un monde aux contours flous, le rapport à la hiérarchie nous amènent à repérer l'infantilisation fantasmatique des jeunes professeurs des écoles. Ils se trouvent dans une position ambiguë,

²²⁹ Bossard, L.-M. (2004). *ibid.*

à la fois parents des enfants de leur classe et, en même temps, enfants de l'institution scolaire, dans un entre-deux. Le contexte institutionnel qui encadre l'espace professionnel des professeurs de lycées et collèges, savoirs disciplinaires et divisions des rôles des personnels des établissements, semble leur offrir un cadre plus propice à l'élaboration de leur identité professionnelle propre » (Rinaudo, 2004).²³⁰

Outre cette problématique de jeune enseignante, outre cette construction identitaire professionnelle en cours, Sophie est confrontée à des élèves en grande difficulté qui la renvoient au handicap de son frère : « *j'ai mon frère handicapé et malade / il est épileptique [...] j'ai tout fait pour ne pas poser de problème à mes parents / je me suis effacée complètement* » (1.453-454) ; elle déplore son parcours scolaire chaotique jusqu'à l'IMPRO, parle d'« *erreur* » (1.377) et souhaite éviter à ses élèves de pareils désagréments.

Elle me semble dans un processus de réparation dont la solution serait pour elle de travailler sur ce qui fait mal, le handicap de son frère et la grande difficulté de ses élèves dans sa classe ; elle déclare en fin d'entretien « *je ne pense pas que je resterai enseignante dans le système ordinaire toute ma vie [...] j'aimerais bien travailler avec le handicap* », (1.491- 493), serait-ce une forme de dégageant psychique pour transformer l'expérience, modifier les choses en lien avec son histoire personnelle, faire sienne la vulnérabilité de l'autre afin de tenter d'effacer la blessure de l'autre ?

Sophie souhaite enfin accompagner ses élèves au maximum pendant et hors du temps scolaire, leur transmettre ce que ses parents lui ont transmis, la culture des musées , les aider comme elle-même a été « *sauvée* » par d'autres adultes bienveillants ; elle veut leur épargner les difficultés de passage au collège qu'elle-même a vécues au lycée (période encore proche pour elle) ; elle se place donc dans un processus de transmission transgénérationnelle afin de les protéger de ce dont elle a elle-même souffert, « *illusion qui consiste à imaginer qu'il suffit de mettre en garde et de répondre à des questions qui, justement ne se posent pas encore, pour faire faire à l'autre l'économie du passage, de la transition* » (Blanchard-Laville, 2013)²³¹.

²³⁰ Rinaudo, J.-L. (2004). Construction identitaire des néo-enseignants, Analyse lexicale des discours de professeurs des écoles et de professeurs de lycées et collèges débutants, *Revue Recherche et Formation*, 47 141-153.

²³¹ Blanchard-Laville, C. (2013). *ibid*, p 33, faisant référence à Bossard, L.-M. (2001). Soisic : une « *adolescence professionnelle interminable ?* », *Connexions*, 75, 69-83.

4.2.4 Le contexte polynésien

Il ne s'agit pas ici de faire une recherche anthropologique des terrains polynésiens et antillais. Je ne présenterai ici que quelques points particuliers concernant la société antillaise et polynésienne et des caractéristiques susceptibles d'aider à la compréhension des réactions, des comportements de l'enseignant dans la situation complexe de classe qui nous intéresse ainsi que d'éclairer le contenu de son discours, considérant que chaque personne se structure en intériorisant les normes et les valeurs de son milieu social et culturel tout en construisant de manière singulière un système de représentations idiosyncrasiques.

4.2.4.1 Quelques spécificités culturelles

En Polynésie française, le chorégraphe tahitien Coco Hotahota, cité par Saura (2008)²³² écrivait : « Être Ma'ohi en 1986, c'est dire, répéter, crier « c'est ce pays, grâce à ce pays, par ce pays que je suis. Sans ce pays je ne suis rien [...] car être Ma'ohi (polynésien), c'est être le rejet²³³ propre d'un pays propre » ; tels apparaissent les Tahitiens, fiers de l'être, très attachés à leur terre « matrice », le « fenua », ayant conservé la mémoire d'une origine ancestrale et ayant des spécificités culturelles.

Cette identité culturelle est encore présente au sein des familles : le repas traditionnel, la danse, la musique, le chant..., sont fortement ancrés dans le quotidien. De fait l'école ne fait qu'accompagner ces traditions lors d'événements liés aux fêtes ou cérémonies. La langue est un autre aspect culturel fort de la Polynésie, mais enseignée comme une discipline dans l'école. En tant que matière, cet élément culturel n'entretient plus le même rapport entre l'élève et l'enseignant, entre le savoir traditionnel et le savoir à enseigner. Après avoir évoqué le rôle de la culture dans l'identité polynésienne et ses manifestations sociales, je m'interrogerai sur le rapport que ces éléments entretiennent avec l'école, à la

²³² Lettre personnelle reproduite par Saura, B. (1986), Professeur de civilisation polynésienne à l'université de Polynésie française, dans Saura, B. (2008). *Tahiti Ma'ohi – Culture, identité, religion et nationalisme en Polynésie française*, Tahiti : Au vent des Iles.

²³³ Par « rejet » il faut comprendre ici *ohi*, petite pousse, rejet d'une pousse mère.

fois dans un rôle de transmission concernant la langue ou de partage pour la danse ou le chant.

4.2.4.2 Une identité culturelle forte

« Malgré un certain métissage, le peuple polynésien est toujours présent et visible, nous portons en quelque sorte notre identité sur notre visage » affirmait L. Peltzer²³⁴, qui poursuivait : « les Polynésiens n'ont pas de recherche identitaire à faire sinon à la préserver [leur culture], améliorer nos connaissances, conserver les acquis, en particulier la langue comme fondement de notre communauté et développer les activités traditionnelles ; il s'agit d'une œuvre culturelle plutôt qu'identitaire ».

Néanmoins des préoccupations identitaires sont apparues à partir des années soixante-dix sur la scène politique, artistique et médiatique, période où la Polynésie française obtenait une autonomie encore plus grande par rapport à l'état français. Ce mouvement de retour aux sources tire son origine très certainement d'un désir de démarcation et de résistance à un processus d'assimilation très net avec ce qui est lié à la culture dite *popa'a* (des blancs, occidentaux). C'est pourquoi, à côté de Polynésiens très ancrés dans la culture populaire traditionnelle et dans la transmission de savoirs ancestraux, des penseurs se sont alors réappropriés, ont expliqué, vulgarisé la tradition. « Toute société qu'elle soit moderne ou traditionnelle, valorise ces individus cultivés détenteurs de savoir spirituels, porteurs de paroles ancestrales, transcendant la répétition des tâches matérielles quotidiennes du plus grand nombre. » (Saura, *ibid*).

Dans le sens de cette revendication identitaire, si le terme *mā'ohi* était auparavant réservé aux plantes et aux animaux pour signifier qu'ils étaient vraiment originaires de Polynésie, à partir des années soixante-dix, ce terme caractérise le discours identitaire tahitien pour parler des êtres humains, langue et traditions ; auparavant il était question de « *ta'hata Tahiti, ta'hata Maupiti* », ce qui se traduisait par « être humain de Tahiti, être humain de Maupiti... » mais cette dénomination était de fait, devenue trop faible sur le plan identitaire. Par la suite, le terme polynésien a pris toute son importance dans les années quatre-vingt mais exprimé en langue française. Aujourd'hui si certains préfèrent le terme *mā'ohi* car il désigne les Tahitiens de souche, d'autres le trouvent exclusif et il semblerait

²³⁴ Peltzer, L. (2009). Identité et langue, *La nouvelle revue du Pacifique*, 1, 83-91. (L. Peltzer est linguiste, écrivain, présidente de l'Université de Polynésie française entre 2005 et 2011)

que ce soit le terme *polynésien* qui prédomine de manière croissante dans les discours actuels en langue française : c'est donc celui que j'ai choisi d'utiliser dans ma recherche.

4.2.4.3 La question de la transmission culturelle par la famille

Une partie de la population polynésienne vit encore aujourd'hui dans un cadre polynésien traditionnel entretenant spontanément à travers les activités culturelles et les habitudes traditionnelles, la transmission d'un savoir que les jeunes doivent acquérir puis transmettre car il y va de la perpétuation de leur identité polynésienne et donc de celle de toute la communauté. Cette nécessité de transmettre, constitutive des activités liées au chant et à la danse traditionnels, devient encore plus forte dans le contexte présent d'affaiblissement de la culture polynésienne, assimilée malgré elle certes lentement mais progressivement à la culture occidentale. Le plaisir d'être ensemble, de chanter et de danser que j'ai observé et partagé pendant plus de quatre ans sur ce territoire, chez mes collègues et amis polynésiens, s'accompagne « du devoir des aînés de prolonger l'héritage de leurs ancêtres, en le modifiant le moins possible » (Saura, 2008). L'identité polynésienne prend également des formes revendicatives. Dans une interview retranscrite dans le quotidien « La dépêche de Tahiti » du 1^{er} septembre 2006, le président du territoire Oscar Temaru a déclaré à l'occasion de l'ouverture du salon de l'agriculture : « *Les enfants ne savent plus monter au cocotier* », avant de revenir sur le projet de faire démarrer l'école et les administrations à 9h du matin pour « *permettre aux parents d'apprendre à leurs enfants les techniques de pêche et d'agriculture. Si les enfants ne réussissent pas à l'école, au moins ils sauront pêcher et planter.* »

Si des ancrages sont encore très forts, la culture quotidienne, matérielle, populaire, les modes de vie tendent en effet à s'occidentaliser silencieusement et, parallèlement, la culture « savante », spirituelle, lance un véritable appel à la vigilance identitaire : « *Ainsi convient-il à l'intérieur d'une définition [...] de la culture de distinguer l'espace de la culture du peuple et celui plus restrictif de la culture « noble » ou « des élites ». Cependant il est à souligner que l'articulation dynamique entre la culture « savante » et la culture populaire demeure. Elle peut nous éclairer dans l'analyse de la revendication d'identité culturelle en Polynésie française.* » (Saura, 2008). C'est pourquoi aujourd'hui, les savoirs « populaires » ordinaires se perpétuent également à travers d'autres voies de transmission que la famille ou les villes à savoir les écoles et les musées. Des journées spécifiques dans

les établissements scolaires ou les communes, des lieux de présentation particuliers, sont consacrés à ces savoirs quotidiens traditionnels : de ce point de vue elles témoignent de leur entrée progressive dans le champ de la culture « savante », reconnue, institutionnalisée. Mais parle-t-on alors du même processus de transmission ? Je reviendrai sur ce point dans le paragraphe consacré à la langue tahitienne.

4.2.4.4 Le groupe : caractéristique sociale et culturelle

« *Les Tahitiens vivent de façon très familiale et communautaire, affectionnent les groupements associatifs, l'être ensemble* » (Saura, 2008). Le groupe n'a pas de valeur d'objet culturel en tant que tel mais omniprésent, il est le ciment de la famille, du chant et de la danse.

Un exemple : le heivā

Ainsi depuis plus de 125 ans le mois de juillet est une période de festivités à Tahiti et ses îles, appelées « heivā ». En langue tahitienne, le terme heivā (de hei - qui rassemble et v ā – les espaces communautaires) désigne des activités ayant trait au divertissement, au passe-temps, à l'exercice physique, à la fête. Autrefois, la musique, la danse, le chant, les jeux regroupés sous cette notion de « heivā » tenaient une place capitale dans les communautés polynésiennes. Ainsi et par-delà leur statut de divertissement, les chants et danses étaient une composante essentielle des cérémonies de la vie religieuse et politique. Les chants cérémoniels ou populaires rythmaient la vie au quotidien, accompagnant les tâches courantes comme les rites religieux les plus complexes. Lors du heivā, des mélodies ou vocalisations exprimaient tour à tour la nostalgie, la mélancolie ou l'ivresse de la joie. Cette force d'expression est sans doute issue de l'étonnante origine des chants présentés lors de ce concours. Selon J.-D. Devatine, ethnologue, « *cette grande fête communautaire permet de renforcer l'unité familiale, l'unité communale, d'affirmer l'unité de la Polynésie* ». Il ajoute parlant du heivā : « Tous ouvraient leur cœur et montraient qui ils étaient, ce dont ils étaient capables et d'où ils venaient » (Devatine, 2009²³⁵). Très symboliquement ce sont les plus jeunes qui ouvrent les représentations, temps de la transmission avant celui de l'exhortation.

²³⁵ Devatine, J.-D. (2009). *Heivā à Tahiti. Le temps de la fierté et du partage*, Tahiti : coll Itē'a.

4.2.4.5 Le chant

Avant le XVIII^e siècle, c'est-à-dire avant l'arrivée des missionnaires et l'établissement des premiers européens, les chants accompagnaient les manifestations collectives de la vie quotidienne et étaient également un support nécessaire à la transmission des mythes fondateurs, des épopées et de l'identité première des îles et des hommes. Ces chants polyphoniques, jamais interdits, contrairement à la danse qui fut proscrite précisément à l'arrivée des missionnaires car jugée trop « érotique », sont aujourd'hui un mélange de la période pré-européenne et des cantiques religieux importés par les missionnaires protestants et catholiques depuis le XIX^e siècle ; ils constituent encore un rituel, répondant à des règles spécifiques traditionnelles de genre, séquence et durée, complexe métissage entre les « hīmene tārava » histoires mythiques, les « himene rū'au » cantiques religieux et les « 'ūtē » histoires, scènes de la vie quotidiennes traitées avec humour, qui contribuent à perpétuer les légendes mā'ohi. Le chant très important sur la scène du *heivā*, fête traditionnelle comme je l'ai décrite, l'est également dans la vie quotidienne lors de tous les rassemblements familiaux, amicaux ou professionnels ; ils célèbrent la joie de se retrouver et de chanter ensemble.

À côté de ces objets culturels demeurant dans les pratiques courantes des Polynésiens dans leur ensemble (pratique en groupe de la danse, du chant, du ukulele tahitien, instrument de musique traditionnel plus récent datant des années 1880, le tatouage, les rites de marche sur le feu, le récit des généalogies, les voyages des grandes pirogues polynésiennes d'autrefois), la langue est en revanche le reflet d'une culture complexe en pleine mutation.

4.2.4.6 La langue polynésienne : élément culturel complexe dans le champ de la transmission

J'utiliserai principalement le terme *tahitien* pour parler de la langue polynésienne. En effet en 1974, c'est bien une *Académie tahitienne* et non polynésienne qui vit le jour chargée de normaliser le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe de cette langue ; d'autre part c'est le tahitien qui fut officiellement déclaré langue officielle de territoire de la Polynésie française conjointement avec la langue française en 1980. Cette décision ne fut pas confirmée dans le statut de 1996 mais il s'agit de la langue majoritairement parlée en Polynésie française face aux autres langues locales.

- La langue tahitienne

Elle occupe une place complexe tout d'abord du fait même de l'histoire de ce territoire et des différentes vagues de colonisation qu'a connues la Polynésie avant même de devenir Polynésie française. « Depuis 1982 la langue tahitienne, notre langue, est transmise dans toutes les écoles du territoire de la Polynésie française. Pour aboutir à ce résultat, le chemin a été long, parsemé d'obstacles, de résistances et d'incompréhension. Tant d'efforts, un siècle de malentendus, pour admettre la chose la plus naturelle au monde et qui apparaît aujourd'hui, que cet enseignement est acquis comme une évidence : permettre à un peuple de parler sa langue et de la transmettre à ses enfants » (Peltzer, *ibid*).

- La langue de l'école : caractéristiques de l'école à Tahiti

Il ne m'est pas possible ici de rendre compte de manière détaillée des politiques scolaires qui ont touché le peuple polynésien depuis plus de cent cinquante ans. Pour une présentation exhaustive de l'histoire des systèmes éducatifs de Polynésie il sera intéressant de se référer aux travaux de L. Peltzer (1999). Je relèverai néanmoins quelques éléments prégnants qui caractérisent l'évolution de l'école en Polynésie française soulignant les grandes difficultés auxquelles elle a dû faire face, difficultés parfois latentes dans les discours des enseignantes polynésiennes.

Tout d'abord, l'école a subi trois phases significatives : la ségrégation, l'assimilation et l'adaptation. Je m'appuierai pour développer ce sujet sur les écrits de M. Salaün (2012, a)²³⁶ qui a longuement décrit le statut spécifique de la langue polynésienne.

- La langue tahitienne entre Ségrégation, assimilation et adaptation

« La pratique de la langue polynésienne a subi en effet comme dans d'autres cultures, après la ségrégation, les effets de l'assimilation par la culture occidentale plus précisément la francisation avant l'adaptation en même temps que la reconnaissance de la langue autochtone [...] Ces trois termes, ségrégation, assimilation, adaptation, renvoient à la fois à la structure du système éducatif global et à ses objectifs. » (*ibid*)

²³⁶ Salaün, M. (2012). « L'école au miroir de l'autochtonie. Perspectives comparées : Hawai'i/Nouvelle-Calédonie », dans Pessina Dassonville (dir), *Le statut des peuples autochtones. A la croisée des savoirs*, Cahiers d'anthropologie du Droit, Paris : Karthala.

« La ségrégation correspond à un système où les autochtones sont scolarisés dans des écoles qui leur sont réservées, où la maîtrise de la culture dominante n'est pas l'objectif principal, faute d'une place réservée aux autochtones dans le projet colonial » (*ibid*). On y observe fréquemment que l'enseignement peut, par exemple, se faire dans la langue maternelle. L'idéal-type de cette orientation est l'école missionnaire, qui vise moins à former de bons auxiliaires de la colonisation, encore moins de bons « citoyens », mais simplement à former de bons chrétiens.

« L'assimilation correspond à un système où les autochtones sont scolarisés strictement dans les mêmes conditions que leurs homologues non-autochtones, au nom de l'égalité des chances et du principe de non-discrimination » (*ibid*). Le remplacement de la culture d'origine par la culture majoritaire est l'objectif visé : l'enseignement est monolingue et se fait dans la langue de la majorité.

« L'adaptation correspond à une situation postcoloniale pluraliste dans laquelle il faut combiner la nécessité d'une intégration dans la société dominante (via une intégration économique notamment) et le respect de la culture autochtone » (*ibid*). Les systèmes scolaires font une place à la culture autochtone tout en s'assignant l'objectif de lutter contre les discriminations structurelles dont sont victimes les autochtones.

Pour compléter, je citerai quelques extraits d'articles²³⁷, définis par l'autorité territoriale montrant combien est centrale la question de la langue tahitienne au sein de l'enseignement :

« Depuis 1984 l'enseignement des langues et de la culture polynésienne se situe dans un double cadre :

- Participer à la politique d'instauration d'un biculturalisme authentique
- Améliorer la rentabilité du système éducatif par une véritable intégration de l'école au milieu et enrayer l'échec scolaire » (Peltzer, 1999).

²³⁷ Articles parus au Journal Officiel n° 20 du 28 novembre 1980.

L'article 90 du titre III intitulé : « de l'identité culturelle de la Polynésie Française » précise : « La langue tahitienne est une matière enseignée dans le cadre de l'horaire normal des écoles maternelles et primaires.

Cet enseignement est organisé comme matière facultative et à option dans le second degré. Sur décision de l'assemblée territoriale, la langue tahitienne peut être remplacée par l'une des autres langues polynésiennes [...]

L'enseignement du second degré reste de compétence de l'état, à la réserve près de l'article concernant les langues locales, mais envisage un transfert possible au profit du territoire à sa demande et dans un délai de cinq ans.

L'étude et la pédagogie de la langue tahitienne [...] seront à cet effet enseignées à l'école normale mixte de la Polynésie Française ».

Cela me conduit à poser la question suivante : lorsque la langue tahitienne est enseignée à l'école, elle répond à un autre mode de transmission, celui de la transmission d'un savoir scolaire. Mais peut-elle être comparée aux autres savoirs disciplinaires dès lors qu'il s'agit d'un objet central de la culture ?

Cette question m'invite à revisiter la langue tahitienne comme un élément culturel singulier avec toute sa complexité, en poursuivant le détour historique.

Aujourd'hui si le temps n'est plus à la stigmatisation de l'usage du tahitien dans l'institution scolaire, comme d'autres langues locales d'ailleurs, ce fut pourtant le cas jusque dans les années soixante dans les écoles, comme le souligne une des interviewées (Tatiana) lors de son entretien et dont parle également B. Saura : « [...] à travers l'attribution d'un symbole, en l'occurrence un coquillage, à l'élève qui parlait tahitien ; le dernier élève de la journée ayant reçu le coquillage héritant d'une punition et d'une corvée » (Saura, 2008)²³⁸. Ce n'est qu'en 1977 qu'officiellement les sanctions infligées aux élèves parlant le tahitien à l'école furent supprimées. Mais le problème s'avère plus complexe encore lorsque l'on retrace les différents statuts qui lui ont été attribués au fil des grands tournants de la Polynésie. Après cette période humiliante d'interdiction de parler le tahitien c'est-à-dire sa langue maternelle à l'école (seules la

²³⁸ Saura, B. (2008), *ibid*, p 456.

famille et les églises avaient la charge de la transmission des langues locales à l'oral et à l'écrit), son usage s'est donc vu intégré en 1982 dans les programmes scolaires, est devenue obligatoire dans le primaire et optionnel dans le second degré ainsi que note éliminatoire dans certains concours comme celui de l'école normale d'instituteurs ou celui de l'IUFM : « C'est pourquoi nous envisageons la mise en place, en Polynésie, d'un concours spécifique (d'entrée à l'IUFM) de type « langues régionales », qui permet la mise en place de cette note éliminatoire de 05/20, comme c'est le cas pour le concours de recrutement des instituteurs à l'école normale, et ça a toujours été ainsi. » (J.-M. Rapoto, 2009)²³⁹

Historiquement la langue tahitienne a donc été malmenée pour en arriver aujourd'hui à la présence d'une jeune génération connaissant plus ou moins la langue tahitienne mais non pratiquante ; ce « désinvestissement » pourrais-je dire, pourrait être provoqué également par l'élargissement et la prolongation de la scolarisation en français, l'essor des médias et divers moyens de communication ainsi que l'installation grandissante de popa'ā poussant les Tahitiens à recourir de plus en plus voire exclusivement chez la jeunesse urbaine, à la langue française. Mais cette langue se retrouve souvent à son tour adaptée par les structures syntaxiques du tahitien et un vocabulaire limité.

²³⁹.Extrait du procès-verbal n° 2009-33, Assemblée de la Polynésie française, session budgétaire de 2009, Septième séance : « En excluant le reo mā'ohi [*langues polynésiennes*], l'État invalide sournoisement l'« océanisation » du concours de l'école normale. Cela n'a choqué personne lorsque les instituteurs nous apprenaient que nos ancêtres étaient les Gaulois, on trouvait cela presque normal puisqu'ils étaient métropolitains, militaires pour certains, volontaires et, certes, pleins de bonne volonté, mais ils parlaient pour eux, pas pour nous. Depuis les choses avaient évolué, enfin, c'est ce que je croyais un peu naïvement, car, en effet, comment dans ces conditions envisager sereinement l'avenir du dispositif des langues et cultures polynésiennes (LCP) ? Des expérimentations pour le renforcement du reo mā'ohi [*langues polynésiennes*], soit cinq heures par semaine, auront-ils un avenir ? Le concours de ōrero [*art oratoire*] qui a trouvé un écho auprès des parents, des anciens, avait réconcilié certains avec l'école, ou tout simplement ouvert l'école sur son environnement naturel, historique, culturel. De manière plus générale, comment utiliser le reo mā'ohi [*langues polynésiennes*] comme véhicule de la pensée, de la culture, de son histoire, de son passé ? Tel est le défi. »

Selon Simone Grand²⁴⁰ que j'ai pu interviewer lors d'un séjour à Tahiti en juillet 2012, la langue tahitienne a été déviée de sa valeur initiale : « Pendant un temps chez les parents il y a eu une certaine culpabilité vis-à-vis de la langue tahitienne ; quelque part il y a eu dépossession de la langue, et je pense qu'à partir du moment où il y a dépossession de la langue, il y a aussi sentiment d'infériorité et une perte de l'estime de soi. Pour moi, c'est ce qui me semble important et d'autant que la langue qui a été enseignée, c'est une langue qui a été utilisée pour devenir le support d'une idéologie, source de la Bible. La langue tahitienne est devenue au fil du temps, de plus en plus, est devenue une langue biblique. Qui dit langue biblique, dit langue sacrée ...Ce n'est plus une langue de la connivence, ce n'est plus une langue de l'intimité... C'est une langue qui a été biaisée pour pouvoir servir de support idéologique... La langue tahitienne officielle est présentée comme une langue originelle alors que c'est une langue de rencontre masquée » (Grand, *ibid*).

- Les freins à la transmission

La langue tahitienne est, pour ce qui concerne ma recherche, à envisager « comme un médium avec pour contenu, ce qu'elle continue, ou non, de véhiculer et de transmettre » (Salaün, 2012a)²⁴¹.

Elle est tout d'abord à appréhender à travers le phénomène de diglossie dans la mesure où les langues en présence, pour des motifs historiques, politiques et culturels, ont eu et ont encore des statuts et des fonctions sociales distinctes, et sont inégalement valorisées. Le fait de dire certaines choses en langue vernaculaire n'est pas une démarche par défaut, faute de maîtriser le lexique en français ; l'hypothèse est qu'il s'agit d'un choix qui révèle en soubassement des stratégies de transmission de certains éléments considérés comme plus importants que d'autres dans la culture et la perpétuation de l'identité culturelle.

Cette situation de diglossie²⁴² est certainement un facteur douloureux dans l'inconscient collectif. De fait, la société polynésienne est plurilingue, au sens où il n'existe aucune famille où les enfants ne soient quotidiennement confrontés à plusieurs langues : a minima la langue d'origine de leurs parents proches et la langue de scolarisation, la langue prioritairement utilisé par les médias c'est-à-dire le français à Tahiti.

²⁴⁰ Interview de S. Grand, polynésienne d'origine demie, chercheuse en sciences naturelles, femme politique, docteur en anthropologie, rubrique mensuelle dans la revue « Tahiti Pacifique ».

²⁴¹ Salaün, M. (2012, a). *ibid*, p. 327-348.

²⁴² Diglossie : « situation de bilinguisme d'un individu et d'une communauté, dans laquelle une des deux langues a un statut sociopolitique inférieur » Le petit Larousse, 2007

Enfin, la transmission des savoirs traditionnels, notamment la langue tahitienne, a évolué en raison des changements sociaux globaux qui affectent aujourd'hui les Tahitiens par l'urbanisation d'une part, et l'importance de l'institution scolaire désormais dans l'éducation d'autre part. « Si l'apprentissage des savoirs et savoir-faire environnementaux traditionnels se fait par définition in situ, par observation et/ou imitation : comment penser la transmission quand les enfants ne sont plus là, parce qu'ils sont à l'école, mais aussi parce qu'ils vivent souvent loin de leur environnement d'origine, de leur famille parfois [...] (Salaün, 2012, b)²⁴³.

Pour terminer sur ce bref constat de la complexité du « parler tahitien », langue maternelle et culturelle, sujet qui mériterait un plus long développement, je résumerais la position des jeunes générations en ces termes : « je suis tahitien et fier de l'être, j'appartiens au fenua²⁴⁴ mais je ne parle pas le tahitien ».

Et pourtant...

Si la langue ne semble plus actuellement pratiquée spontanément du moins par les jeunes tahitiens, en revanche leur accent porte de manière intrinsèque leur identité culturelle.

- L'accent

L'accent pourrait en effet être considéré comme élément culturel significatif à l'instar de Kaës (2005) qui y consacre un chapitre dans son livre intitulé : « Différence culturelle et souffrances de l'identité ». En effet, en ce qui concerne mes entretiens, je constate que si Tatiana regrette que ses élèves ne maîtrisent pas bien ni le tahitien ni le français, que Maimiti ne comprend pas pourquoi ses élèves ne sont pas fiers de leur langue tahitienne, qu'ils ne parlent pas toujours d'ailleurs, il n'en demeure pas moins que l'accent tahitien, que je reconnaîtrai parmi tant d'autres, demeure comme signe de leur identité culturelle polynésienne, comme appartenance et lien culturel ; il pourrait alors être le survivant d'une langue qui, même si elle tend à quitter le champ de la culture « populaire » pour celle de

²⁴³ Salaün, M. (2012,b). Quand la langue d'origine rencontre la forme scolaire : le cas du tahitien en Polynésie française, *Revue française d'éducation comparée*, 8, 185-206.

Salaün, M. (2011). Renforcer l'enseignement des langues et cultures polynésiennes à l'école élémentaire. Contribution à l'évaluation de l'expérimentation ECOLPOM en Polynésie française : aspects sociolinguistiques, *Rapport de recherche, ANR, École Plurilingue Outremer*, IRIS-EHESS, multigraph.

²⁴⁴ « la terre pour nous Polynésiens, c'est le *fenua*, c'est-à-dire le lieu d'ancrage de la famille, le *fenua fetii* qui appartient au *opu fetii* (la lignée). *Opu*, c'est le ventre. Tevane, M. (2006). Valeurs culturelles de la terre in Terre-Fenua Fabrication des hommes Transmission Désordres, *Actes du colloque du 30/10/2004*, Tahiti : Ed AFAREP.

l'Académie, existe autrement au quotidien, de manière latente, avec toute la valeur symbolique qu'elle représente. J'ai jugé édifiant de retranscrire la définition très significative qu'en donne O. Ruiz-Correa en référence à la « troisième différence » de Kaës : « L'accent n'est pas seulement une des émergences de la pulsion et du narcissisme dans l'acte de parole. Il témoigne de l'investissement engagé dans l'inflexion sur le mot, sur certaines syllabes. L'intonation se prend dans le rapport primitif d'identification à la mère parlante, plus largement à la sonorité du groupe primaire. Le son s'acquiert avec et sans doute avant le sens ; l'accent dit l'origine, dit l'intime et le public, il suscite la honte ou la fierté, il déclenche l'attrait ou la répulsion ; il est haï ou célébré. [...] L'accent fonctionne donc bien comme repère identificatoire, signe de reconnaissance à l'intérieur de la communauté et de distinction face à ce qui n'est pas la communauté » (Kaës, 2005)²⁴⁵. Une expérience personnelle m'a montré que cette connivence culturelle véhiculée par l'accent relève bien du processus de transmission culturelle et dépasse en effet les règles de l'Académie. En effet, un jour où je m'appliquais à mettre en pratique mes leçons de tahitien et en particulier la prononciation, un élève de l'école où je travaillais m'interrompit soudainement lors d'un entretien : « *I ya Cathy, pourquoi tu parles anglais ?* ». En premier lieu un peu vexée mais bien vite touchée par cette remarque spontanée, cette anecdote me renvoyait de fait à ma propre appartenance culturelle. Cette question pouvait difficilement être évoquée par ces enseignantes tahitiennes car l'accent fait partie d'elle-même, il s'inscrit dans leur moi culturel partie du Moi, que je discerne, moi étrangère, du dehors, comme un non-Moi. Ces caractéristiques dont l'accent fait partie renvoient à un groupe d'appartenance et sont visibles pour qui est hors du groupe. Les membres du groupe ne le perçoivent pas puisqu'ils se renvoient les mêmes images en miroir. Ces éléments appelés *incorporats culturels*, sont aussi « des organisateurs de l'espace relationnel et du temps historique. Ils constituent bien une référence culturelle mais du dedans et du dehors » (Ruiz Correa, 2005)²⁴⁶.

4.2.4.7 Rapport savoirs traditionnels et savoirs scolaires

Je reprendrai au sujet de la complexité du statut de la langue tahitienne, le point de vue de M. Salaün, spécialiste des questions relatives à la continuité de la transmission des langues

²⁴⁵ Ruiz Correa, O.B. (2005). dans Kaës, R. (2005). *ibid*, p. 171

²⁴⁶ Ruiz Correa, O.B. (2005). dans Kaës, R. (2005). *ibid*, p. 159, citant la notion développée par Rouchy, J-C.

vernaculaires dans le Pacifique par les familles et par l'école. « Les savoirs traditionnels sont des savoirs sociaux d'un genre tout à fait particulier : lorsqu'ils sont coulés dans le moule de la forme scolaire et par là, décontextualisés, ils entretiennent un rapport problématique avec la réalité de la culture vécue, et un rapport non moins problématique avec les savoirs scolaires puisque leur construction repose historiquement sur un mot d'ordre de refus de l'école telle qu'elle existe et des savoirs qu'elle véhicule, dans le cadre de luttes régionalistes, nationalistes, au nom des droits des peuples autochtones [...]» (M. Salaün)²⁴⁷. En d'autres termes et toujours selon la même auteure, il s'agit de considérer ici les effets que peut avoir tout changement dans le système de transmission des savoirs sur leurs contenus. Autrement dit, il s'agit de mesurer les effets de la transposition didactique. La transmission des savoirs traditionnels s'est faite jusqu'à très récemment hors de l'école : quelles peuvent être les conséquences sur la nature de ces savoirs du fait que certains d'entre eux, comme la langue, soient transmis désormais par l'école ? « Cela reviendrait ensuite à se demander ce qu'on fait à des systèmes scolaires locaux très fortement inspirés par les modèles occidentaux qui leur ont donné naissance pendant la colonisation, quand on y fait rentrer une culture particulière : jusqu'où peut-on le faire dans le respect de la forme scolaire et jusqu'où peut-on le faire, sans transformer radicalement cette fonction de l'école qui est de transmettre des savoirs qu'elle seule peut transmettre » (Salaün, *ibid.*). Mais la question qui nous intéresse interroge le rapport enseignant/élève sur la culture, du côté d'une part, d'un partage sans enjeu dès lors que certains rites sont mis à l'œuvre dans un champ a-didactique et d'autre part, la langue, évaluée comme un savoir. À partir d'une culture partagée avec ses élèves, certains domaines repoussent les murs de la classe, d'autres l'enferment. Legardez, 2002²⁴⁸ évoque un enseignement « refroidi », dès lors que l'on s'éloigne du contexte de référence.

Lors de mon expérience professionnelle de quatre années à Tahiti puis en Martinique et au cours de cette recherche, je peux observer que si les racines polynésiennes ainsi que l'ancrage dans le *fenua* (la terre) demeurent très fortes en termes d'identité culturelle polynésienne malgré une assimilation progressive à la culture métropolitaine, les mouvements de l'affirmation de l'identité antillaise (Créolité, antillanité) témoignent-elles,

²⁴⁷ Salaün, M. (2012). Quand la langue d'origine rencontre la forme scolaire : le cas du tahitien en Polynésie française, *Revue française d'éducation comparée*, 8, 185-206.

²⁰¹¹ Salaün, M. Renforcer l'enseignement des langues et cultures polynésiennes à l'école élémentaire. *ibid.*

²⁴⁸ Legardez, A. (2002). <http://www.oeconomia.net/private/colloqueiufm2002/legardez.pdf>

sous forme poétique, littéraire, d'itinéraires tourmentés, de tentatives de renouer avec leurs racines, d'assumer des héritages multiples, de les nier, de les recomposer. Mais que ce soit en Polynésie ou aux Antilles, plus le sentiment que la culture semble s'éloigner existe, plus le sentiment identitaire se renforce, comme le constate B. Saura (2008)²⁴⁹.

²⁴⁹ Saura, B. (2008). *ibid*, p. 36.

4.2.5 Maimiti ou un devoir de transmission

Date de l'entretien : juin 2010

Lieu d'exercice : Polynésie française - Tahiti

Durée de l'entretien : 51 minutes

Fonction : enseignante de CM2

Ancienneté professionnelle : 32 ans

Lieu de l'entretien : La salle de classe

Moment : un samedi matin

4.2.5.1 En amont :

J'ai contacté le directeur de cette école située dans une commune près de Papeete pour prendre rendez-vous. Le jour convenu, je me suis présentée comme doctorante à Paris Descartes, effectuant une recherche en sciences de l'éducation à partir d'entretiens d'enseignantes de CM2, ayant par ailleurs été formatrice à l'IUFM de Punaauia il y a quelques années auprès des futurs professeurs des écoles. Il m'a dit alors qu'il allait en parler à la seule enseignante de CM2 de son école et qu'il me donnerait sa réponse. Ayant obtenu l'accord de l'enseignante par téléphone après lui avoir réexpliqué ma démarche, nous avons convenu de nous retrouver trois jours plus tard, à l'école, hors temps scolaire le samedi matin.

Le jour de l'entretien : Maimiti m'a reçu dans sa classe, aux couleurs chatoyantes, décorée avec beaucoup de goût ; des fleurs sont posées aux quatre coins de la salle. Elle m'a demandé comment je souhaitais voir installer les tables. Nous nous sommes finalement à ma demande installées autour d'une table octogonale située au fond de la classe, face à face. La salle est très ouverte, et donne sur un grand deck (terrasse en bois) qui dessert la cour de récréation en terre battue et pelouse. Des coqs et poules vont et viennent sur le seuil de la classe, comme cela est habituel à Tahiti. Maimiti m'apparaît comme une personne d'une petite cinquantaine d'années, grande, la posture et la tenue vestimentaire très élégante, cheveux bien coiffés en chignon, une fleur de tiare à l'oreille. Elle me semble un peu inquiète par cet entretien et me dit qu'elle s'inquiète de savoir si elle sera à la

hauteur. Elle souhaite démarrer assez rapidement l'entretien. Comme il est de coutume en Polynésie nous nous tutoyons et nous nous appelons par notre prénom à la première rencontre. Étonnée tout d'abord de voir un micro, Maimiti comprend très vite la raison de l'enregistrement.

4.2.5.2 Contenu manifeste

J'énonce tout d'abord ma consigne : «Maimiti, j'aimerais que tu t'exprimes le plus librement possible sur l'évolution de la grande difficulté scolaire ». Maimiti démarre immédiatement son propos en précisant que dans l'école où elle travaille depuis 13 ans, le niveau est de plus en plus bas et que la moitié des élèves rencontrent des difficultés importantes en lecture « *il y avait quelques élèves qui ne savaient pas lire et puis maintenant, c'est pratiquement 50 % des enfants [...] je ne dis pas qu'ils ne savent pas lire mais qu'ils ont vraiment d'énormes problèmes pour déchiffrer et en plus pour la compréhension.* » (1.5-7). Elle poursuit : « *c'est très dur // et on ne comprend pas pour quelles raisons ces enfants sont / on peut dire / en grande difficulté* » (1.11-12).

Cette grande difficulté engendre chez Maimiti un grand questionnement quant à leur passage au collège et à leur devenir : « *quand on fait passer des élèves de CM2 au collège / j'ai toujours ce souci de / qu'est-ce qu'ils vont devenir ces enfants // [...] j'ai toujours eu ce problème // moi je trouve que plus les années avancent et plus je me rends compte que les élèves vont sûrement et certainement se trouver face à un mur* » (1.12-15). Après un moment de silence, elle poursuit : « *c'est un souci premier* » (1.18). Elle se demande ce qu'elle pourrait faire pour combler ce retard : « *on se demande toujours comment on va faire pour rattraper tous les retards parce que tout de suite / dès le début du collège...* » (1.20-21). Elle cherche des explications. Serait-ce dû aux programmes trop lourds ou aux activités proposées ?

Elle relate à ce sujet une expérience vécue par elle quelques années plus tôt quand elle faisait un remplacement en maternelle. L'école avait organisé une sortie autour du « *uru* »²⁵⁰, activité qu'elle juge importante notamment sur le plan de la transmission de

²⁵⁰ Le *uru*, est le fruit de l'arbre à pain.

la tradition pour les élèves lorsqu'ils sont réellement acteurs. Or ici, elle déplore le manque de sollicitation et de manipulation des élèves et critique les enseignantes présentes : « *j'ai trouvé que de ne pas faire participer / rester inactifs / ça faisait que les enfants commençaient à jouer entre eux [...] en plus ce sont des maîtresses qui sont là depuis de longues années // moi / ça m'avait beaucoup choquée //* » (l. 42-43) ; elle décrit en revanche, comment elle, avait expérimenté avec succès, cette même médiation culturelle dans sa classe.

Il semble d'ailleurs à Maimiti qu'il faudrait davantage exploiter ce genre de situations d'expérimentation dans les apprentissages afin de rendre les élèves plus actifs. Elle déplore la passivité des élèves : « *nos élèves ont besoin de toucher / de poser des questions/ de goûter* » (l.45) puis « *arrivés au CM2 / s'ils ont été comme ça inactifs / finalement / euh / euh ///* » (l. 53-54). Elle pense que cette passivité se retrouve chez les élèves de CM2 et qu'elle peut être une des raisons de leur grande difficulté à la fin de l'année pour les faire passer au collège ; elle répète qu'il y a 50% des enfants qui sont en grande difficulté dans la classe. « *quand on remplit les dossiers / on sait qu'en CM2 / tripler / c'est pas possible / qu'est qu'il va devenir /// voilà // donc // heu // je sais pas ///* » (l.63-66).

Après un temps de silence, elle reprend son discours en relatant sa pratique de la langue tahitienne, inscrite dans les programmes. Elle pensait que c'était un moyen d'impliquer davantage les élèves : en fait elle s'étonne du manque d'investissement de la langue tahitienne par les élèves qui contrairement à elle, n'en tirent aucune fierté : « *moi par exemple je pratique bien le tahitien et / quand je fais une séance de tahitien comme c'est prévu dans le programme / eh bien / j'ai pas trouvé que cela apporte un plus, je n'ai pas trouvé que les enfants participent / [...] mais je leur dis, mais vous n'êtes pas fiers ?* » (l.68-71) ; elle insiste sur ce point : « *être fier au moins de dire / ben c'est ma langue / c'est bien, mais non* » (l. 75). Elle constate qu'en ce domaine les enfants se lassent parce qu'ils refont toujours la même chose de la maternelle au CM2 : « *on n'a pas de progressions suivies / on n'a pas cette continuité euh /...* » Elle relate alors le contre exemple d'une petite fille qui aimait la langue tahitienne parce que sa grand-mère qui ne parlait pas le français l'aidait à apprendre ses poésies en tahitien et l'initiaient au tressage de paniers selon la tradition polynésienne. Elle pense que le manque de suivi des élèves à la maison par les familles souvent nombreuses et vivant dans des conditions précaires, favorisent le manque de motivation des élèves. : « *Bon c'est vrai beaucoup d'élèves sont en difficultés,*

ça c'est sûr, parce que tout simplement, à la maison, il n'y a pas de suivi, ils sont beaucoup trop nombreux à la maison, des choses comme ça » (l.108-110).

Elle poursuit en faisant le constat du manque de liaison entre les cycles notamment entre cycle 2 et cycle 3 et la rupture en CM2 lorsqu'il faut gérer toutes les difficultés accumulées : « *En 1978 quand j'ai débuté / on arrivait plus à ce qu'un enfant arrive en CM2 / je veux dire [...]les problèmes aussi que je rencontre au CM2, au cycle 3 / on a l'impression / j'ai l'impression que le cycle 3 est vraiment séparé du cycle 2 par exemple [...] alors on va au cycle 3 et on essaie d'avancer avec ça / comme il y en a beaucoup, beaucoup, donc voilà ///* » (l.116-122). Elle pense que ce manque de concertation entraîne une moins bonne connaissance de l'élève d'autant plus que les parents ne peuvent apporter d'informations puisqu'ils ne viennent pas à l'école.

Elle se demande alors pourquoi les parents ne viennent pas à l'école. Elle constate tout d'abord que de la maternelle jusqu'en CP ou CE1, « *chez les tahitiens / enfin chez les polynésiens / ils viennent à l'école quand ils amènent leur enfant à la maternelle* » (l.131-132) *mais ensuite au CM2 ils estiment que c'est fini, quoi / c'est : ils sont grands /* » (l.134). Maimiti pense que si les enseignants avaient : une autre manière de convoquer les parents : « *si on faisait aussi convoquer les parents pour les féliciter* » (l.137-139), ils viendraient plus facilement car bien souvent ils éprouvent des sentiments de honte et de peur : « *ils doivent se sentir un petit peu, accusés* » (l.145), « *pour pas qu'ils se disent j'y vais parce que ça se passe mal / donc j'y vais pas parce que j'ai honte, j'ai peur.* » (l.152-153). Elle relate à ce propos un épisode vécu dans sa classe, quand, une mère d'élève convoquée par elle, avait préféré envoyer sa cousine de peur de se faire « *gronder* » : « *qu'est-ce qu'ils ont fait encore ces enfants ?* » (l.155-156) alors que finalement il s'agissait de l'informer que ses enfants passaient en classe supérieure. Je relève un silence. Maimiti me semble à ce moment-là réfléchir silencieusement.

Après un silence et une relance de ma part, elle évoque un récit personnel. Quand elle était petite, elle se souvient des convocations adressées par son maître à sa famille: « *moi cette peur / je pense que cette peur / je sais que quand j'étais à l'école, on convoquait ma mère pour dire « elle a fait des bêtises » et quand on grandi / les parents comme ça // on a peur // parce que j'ai vu mon maître envoyer des courriers...* » (l.164-166). Elle reprend : « *Et*

je pense que après / c'est comme ça que c'est venu / même si ça s'atténue un petit peu peut être // dans la tête des gens / c'est toujours un petit peu comme ça // et pourtant à 4 ou 5 ans c'est jeune quoi // c'est ce que je pense » (1.167-169).

Elle parle ensuite du manque de maîtrise de la langue française de ces parents qui craignent l'école mais elle raconte que le relai pouvait être pris par un autre membre de la famille comme une cousine, ou une grand-mère.

Maimiti reprend alors le problème de la difficulté de compréhension de ces élèves. Elle aimerait avoir davantage de classes d'adaptation. Elle relate l'année durant laquelle, à défaut de classe d'adaptation, elle avait été chargée d'un CM2 aménagé où il n'y avait que quinze élèves en grande difficulté, qui ne savaient pas lire. En fin d'année, certains savaient lire. Elle décrit alors, outre sa réussite personnelle, la joie et la motivation des parents cette année-là.

Puis Maimiti s'interroge sur les solutions à apporter à la grande difficulté : « *Quand je vois des enfants arriver au CM2 avec ces grandes difficultés / je me demande toujours / si on les avait pris plus tôt / s'ils en seraient arrivés au point où ils en sont // qu'est-ce qu'il faut faire ? » (185-186).* Elle émet des propositions : un repérage et une prise en compte plus précoces, une envie de changer les choses de la part des enseignants, l'utilisation des nouvelles technologies comme le tableau interactif : « *l'autre jour une nièce ... me disait c'est très bien dans ma classe / on travaille avec le TBI / tableau numérique [...] peut-être que maintenant il faudrait des méthodes comme ça » (1.188-189),* des sorties où les élèves participent vraiment, de façon à les motiver. Elle se demande si les élèves ne sont pas las d'être face au même adulte toute la journée et d'entendre la même voix.

Elle revient sur le problème de la lecture qui est « *vraiment la clé de la réussite [...] j'ai eu beaucoup d'enfants qui ne savaient pas du tout lire / ils sont très intelligents / le problème c'est que quand on passe à la lecture / l'enfant est carrément couché sur la table / il abandonne » (1.214-215).* Elle exprime alors sa satisfaction et celle de ses élèves l'année de sa classe de soutien : « *la satisfaction que j'avais parce que d'abord ils étaient tous motivés // c'est quand même agréable alors que souvent dans la classe / on voit des têtes en bas » (l. 227), l'enthousiasme de ses élèves « c'est moi qui vais lire c'est moi qui suis allé au tableau » (1.229-230), « c'est quand même merveilleux quand on entend ça c'est magnifique et pour moi c'est vraiment un plaisir intense d'avoir ces élèves-là // c'est vraiment très agréable [...] en expression écrite / quand tu voyais le progrès que faisaient*

ces enfants jusqu'à la fin de l'année / c'est vraiment énorme // et le plaisir // comme quoi quand on fait avec plaisir / quand on vient avec le plaisir / automatiquement ils progressent » (1.231-236).

Elle ajoute : « *Ben partant de ça, j'ai dit quand les enfants n'y arrivent pas, c'est que, les élèves que je voyais en CM2 / tant en difficultés / ben, ça veut dire qu'ils n'étaient pas contents de venir en classe ///* ». Maimiti est attristée par cette situation et je remarque ses yeux larmoyants.

Elle poursuit et plaint ces « *pauvres gosses* » (1.248) qu'elle trouve dociles malgré leurs difficultés. Elle est touchée par le manque de rancune de ces élèves qui pourtant « *doivent souffrir* » (1.249) et leur est reconnaissante de venir malgré tout la voir en dehors de l'école.

Elle évoque ensuite la responsabilité qui incombe à l'enseignant de CM2 quant à l'avenir de ces enfants ; elle compare l'investissement des enseignants pour leurs propres enfants et celui inexistant des familles de ses élèves en grande difficulté : « *C'est dur // bon / moi je dis on se sent un peu fautif // tout le monde // je veux dire l'enseignant, / les parents aussi / tout ça /// c'est à revoir tout ça* » (1.257-259)

Après un temps de silence court, elle évoque une de ses expériences qu'elle juge très positive : la chorale. « *il y a quelque chose que j'apprécie beaucoup / c'était il y a cinq / six ans / j'ai découvert le rôle de chef de chorale / le chant chorale polyphonique / c'est vraiment important pour nous les les polynésiens / je trouve que la chorale c'est très, très bien* » (1.259-260), elle poursuit sa description : « *c'est une discipline dure pourtant // eh ben, les enfants qui y participent / y vont vraiment avec cœur/amour [...] alors je me dis / comment faire passer la lecture comme ça, quoi / en parallèle // voilà / et pourquoi pas //* » (1.263-265). Elle insiste sur la présence assidue de ces élèves aux cours de chorale basée sur le volontariat, malgré une discipline très stricte : « *A chaque fois je me dis / le lendemain il n'y en aura pas et après la cantine, ils sont tous là / en ligne / ils m'attendent et on chante. Et ça, pendant toute une année scolaire, jusqu'à la représentation [...] Ça aussi je trouve ça fantastique [...] là encore/ beaucoup / beaucoup / beaucoup de plaisir //* » (1.281-286), « *quelque chose de vraiment merveilleux //* » (1.291) « *quand tu vois ça / je trouve que c'est gagné // c'est gagné aussi bien pour les enfants que pour moi //* » (1.294-295).

Elle parle ensuite de son métier comme faisant partie intégrante de sa vie, plaisir de ce métier « *passionnant* » qu'elle a toujours fait partager à sa famille même si elle le trouve « *dur* » : « *Quand on partait en vacances [...] partout où je passai / c'était toujours la classe // on est vraiment pris là-dedans* » (1.316-317). Elle poursuit : « *D'ailleurs depuis le début de ma carrière je n'ai jamais pris de dimanche / [...] je me dis toujours si je tombe malade / n'importe / comme ça les enfants arrivent / la classe est propre / les tables sont nettoyées et après j'amène le cahier journal / bien sûr / au cas où // même si je ne me suis jamais arrêtée / bon / une ou deux fois / c'est tout // j'ai toujours fait ça // c'est un métier très prenant / très passionnant // je pense que c'est ça / il faut / sinon / c'est tellement dur // moi je trouve que c'est un métier très dur // je trouve que si on n'a pas cette passion // je trouve que ça ne va pas du tout //* » (1.321-328). Elle trouve triste que certains enseignants se plaignent sans cesse et ne voient que le négatif du métier : « *moi je trouve que c'est triste pour ces gens qui disent que c'est agaçant / c'est du boulot / je suis fatigué* » (1.331-332), et de poursuivre : « *ça vous prend tout quoi* » (1.332).

Elle termine en revenant sur le fait que « *nos élèves nous le rendent bien / ils ne sont pas rancuniers parce que / quelquefois / on crie aussi [...] ils nous le rendent bien / pas en résultat / ils nous rendent bien en gentillesse / en politesse / en tout quoi* » (1.336). Maimiti finit cet entretien par « *et bien je trouve que c'est merveilleux / c'est respectueux / c'est merveilleux ///* » (1.338)

Ces paroles sont suivies de : « *voilà* » puis d'un silence, puis à nouveau par : « *voilà* » accompagné de trémolos dans la voix et de quelques larmes. Elle reprend très vite la parole, rire et larmes sont mêlées et elle termine l'entretien par ces mots : « *voilà, j'espère que tout ça, ça va t'aider dans ton travail ///* » (1.339).

Je remercie Maimiti pour cet entretien et le temps qu'elle m'a accordé.

4.2.5.3 Analyse de l'énonciation :

Maimiti commence son discours par une question qui selon moi, semble lui permettre de gagner un peu de temps et d'évacuer, ce qui me paraît être, malgré la prestance physique que je perçois, une forme d'inquiétude en ce début d'entretien : « *qu'est-ce que je peux dire ?* » (1.3)

Son discours se partage en trois temps : une introduction et deux parties inégales. Il comporte 12 relances de ma part. Dans son introduction, elle donne des repères sur le

niveau faible de l'école dans laquelle elle travaille, des repères professionnels la concernant « *dans cette école où je suis depuis 1988* » (1.4) qui tendrait peut être à me signifier qu'elle possède une certaine expérience.

Dans la suite de l'entretien, environ les deux premiers tiers m'apparaissent comme des constats plutôt négatifs et des questionnements quant à la grande difficulté scolaire et au problème de la lecture, dans le dernier tiers, beaucoup d'enthousiasme et d'éléments positifs tant au niveau de son métier d'enseignante que des élèves.

- Une grande présence

Maimiti s'exprime beaucoup à la première personne ; sur 5614 occurrences, je relève en effet au cours de tout l'entretien 149 fois le pronom personnel « *je* » souvent renforcé par « *moi* » (34 fois) et associé à des verbes déclaratifs à la forme affirmative : « *je pense(17 fois), alors je me dis(9 fois),je trouve que ou j'ai trouvé que(22 fois), je sais que(2 fois), je suis sûre que (1 fois)* » Je relève néanmoins des expressions à la forme négative lorsqu'elle se questionne autour des difficultés des élèves: « *je ne dis pas que (2 fois), je ne sais pas si (6 fois), « je ne sais pas pourquoi, » (3 fois)* ou interrogative indirecte adressée à elle même « *je me demande si, je me suis dit que,...* ». En réponse à ses questionnements, Maimiti tente généralement de proposer si ce n'est des solutions, du moins des pistes. Les verbes employés dans cette phrase illustrent la démarche qu'adopte Maimiti durant tout l'entretien : « *Mais je sais que // enfin / il me semble que / je me dis que si ça continue à régresser comme ça / à régresser / je me demande comment seront les enfants parce que vraiment / c'est plus de 50 % des enfants qui sont en grande difficulté dans une classe /* » (1.61-63).

Mais elle s'exprime aussi au nom des enseignants, de ses collègues, par le biais du pronom « *on* » réitéré 132 fois et ayant la valeur du « *nous* » : « *on se pose souvent des questions de toute façon* » (1.105), « *on convoque toujours les parents quand l'enfant n'apprend pas* » (1.136) ; mais elle l'utilise également pour énoncer une généralité « *on m'a toujours dit que ça venait des parents* » (1.95).

- Un lexique positif :

En dernière partie de l'entretien Maimiti nous livre le regard positif qu'elle porte sur son métier sans en nier les aspects difficiles ni l'aspect « vocation » qui implique de consacrer la majeure partie de son temps à sa classe.

Ainsi à la relecture je relève dans cette dernière partie d'entretien où elle relate l'expérience particulière mais très positive de classe aménagée avec peu d'élèves mais en grande difficulté, soit en 10 lignes (1.228-238) les mots « plaisir » (5 fois), « agréable » (2 fois), « progrès, merveilleux, magnifique, sourire, motivé, content » (1 fois) et l'adverbe « très » réitéré 3 fois. L'adverbe « très » d'ailleurs est employé 27 fois au cours de l'interview, 23 fois positivement associé le plus souvent à « bien » ou aux adjectifs énumérés précédemment et 4 fois à « dur » ou « dommage ».

Elle utilise peu le langage familier, seulement une fois lorsqu'elle relate une situation avec les parents d'élèves qui l'a beaucoup marquée : « *C'est marrant et ça / ça m'a beaucoup touchée* » (1.160) ; lorsque des parents, de peur de se faire réprimander n'avaient pas répondu à la convocation de Maimiti alors qu'elle les avait convoqués au contraire pour leur annoncer la bonne nouvelle, du passage en classe supérieure de leur enfant. Elle pense donc qu'il faut changer le mode de relation avec les parents si l'on veut que leur rapport à l'école se modifie et par répercussion l'intérêt pour le travail de leur enfant.

Je note l'utilisation assez fréquente du mot « quoi » (28 fois), emprunté au lexique oral familier, essentiellement en fin de phrase comme ici : « *c'est pareil quoi* » (1.90) ou « *tu as tout faux quoi //* » (1.251) ou encore « *voilà quoi //* » (1.298). Elle se dit touchée par ces familles comme elle se sent touchée par ses élèves qu'elle nomme avec une connotation affective : « *ces pauvres gosses* » (1.248). Puis parlant de son métier « *c'est du boulot* » (1.337).

- Quelques répétitions

Je relève également le désir de maintenir le fil de son discours, l'expression « comment on appelle ça » réitéré 13 fois en étant la plus significative ; tout comme « ben » (22 fois), « euh » (6 fois), qui occupent une fonction phatique c'est-à-dire qu'ils maintiennent le lien entre l'interviewée et l'intervieweur dans des moments où l'enseignante énonce des points qui lui tiennent particulièrement à cœur ; moment aussi où l'émergence de trop d'affects risque de lui faire perdre le fil de son entretien.

La nécessité d'une participation active des élèves dans leurs apprentissages: « *moi / j'ai trouvé que / peut-être aussi / bon si / comment on appelle [...] ça m'avait beaucoup choqué // c'est vrai / c'est très bien des fois de simplifier mais si on ne fait pas participer* » (1.41-44)

« *est-ce que ce ne serait pas aussi une des / comment on appelle ça / une des raisons qui fait que les enfants arrivent inactifs au CM2 puis restent un petit peu sans / comment on appelle ça / sans action* » (1.58-60).

L'importance d'étudier la langue maternelle : « *ce que je fais également / comment on appelle ça / je fais du tahitien quand / comment on appelle ça / dans d'autres classes* » (1.81-82).

La relation aux parents à revoir : « *et puis / il faudrait que l'on ait peut-être aussi une autre / comment on appelle ça / une autre manière de convoquer les parents /* » (1.135).

Le besoin d'aide spécialisée : « *une fois / comment on appelle ça / on est restés peut-être deux années sans cette classe d'adaptation /* » (1.180).

4.2.5.4 Hypothèses interprétatives

- Une quête de compréhension

Maimiti aborde immédiatement le thème de la grande difficulté par le constat d'importants problèmes de lecture et de compréhension ; elle signifie un accroissement de ce phénomène depuis ses débuts dans cette école et tente de le quantifier en donnant un pourcentage important d'élèves en difficulté : « 50% des élèves en CM2 ». Je remarque qu'en deux phrases elle emploie 7 fois le mot « compréhension-comprennent » (1.7-10). Elle énonce alors un avis général : « on ne comprend pas pour quelles raisons, ces enfants sont, on peut dire, en grande difficulté » (1.11-12). Ce manque de compréhension m'apparaît comme le fil conducteur de tout l'entretien, sous forme de questionnements le plus souvent au style direct, une forme de raisonnement à haute voix quant aux raisons hypothétiques selon elle de cette grande difficulté constatée en CM2. « *est-ce que le programme est trop dur* » (L23), « *est- que les activités [...] ne sont pas à revoir* » (1.24), le manque de manipulation et d'implication des élèves dans les activités proposées « *est-ce que ce ne serait pas [...] une des raisons qui fait que les enfants arrivent inactifs au CM2* » (1.59), un problème d'intérêt : « *pourquoi ils s'intéressent pas plus* » (1.81), la liaison inter-

cycle : « *et si on avait demandé de participer au cycle 2 pour cet enfant-là* » (1120), le rapport entre l'enseignant et les familles : « *ils doivent se sentir accusés peut-être /* » (1.145), le suivi par les familles : « *qu'est-ce qu'il faut faire // est-ce que dès qu'on a détecté les enfants à problèmes / en grande difficulté / sont aidés assez tôt quoi* » (1.187), la lassitude de l'élève face au même enseignant : « *peut être que de mettre la même personne devant le tableau / la même voix / ça le fatigue* » (1.194), les méthodes : « *et puis la lecture / est-ce que /aussi / il faut faire l'effort de changer / je ne sais pas* » (1.188). Questionnement que Maimiti résume elle-même par ces mots : « *on se pose souvent des questions de toute façon // est-ce que c'est ceci / est-ce que c'est cela //* » (1.107-108). Face aux difficultés de compréhension de ses élèves, Maimiti essaye, en position reflet, d'en comprendre les raisons et propose une analyse du problème.

- Un sentiment de culpabilité : « *tu as tout faux quoi* »

Mais ce thème est lui-même associé à une préoccupation majeure : la question du passage de ces élèves au collège et leur devenir, thème récurrent dans cet entretien puisqu'il apparaît à trois reprises : « *j'ai toujours eu ce problème* » (1.14). Il est à chaque fois accompagné de ce que pense percevoir comme un malaise et beaucoup d'incertitude, ce sentiment étant renforcé au niveau de l'énonciation, comme nous l'avons vu précédemment, soit par des phrases inachevées, ponctuées par l'usage de l'onomatopée « euh », court-circuitées par la phrase « *comment ça s'appelle* », ou qui se terminent par « *ben voilà* » ou par un silence.. Elle vit cela difficilement et dit explicitement l'impasse dans laquelle se trouvent ces élèves en grande difficulté, impasse qu'elle doit elle-même ressentir puisqu'elle arrête brutalement son discours par : « *voilà* », suivi d'un long silence qui m'invite à la relancer sur ce que je sens noué chez elle. Cette relance semble lui permettre de poursuivre et de développer ce qui la soucie : « *oui / oui / c'est un souci premier* » « *on se demande toujours comment on va rattraper tous les retards / parce que tout de suite / dès le début du collège / dès les premiers mois / on voit déjà que l'enfant a un retard* » (1.19-20). J'y vois une course après le temps qui semble créer chez elle une forme de malaise. Je relève d'ailleurs une récurrence de l'onomatopée « *euh* » suivi d'un court silence, à ce moment précis du discours. Cela me questionne sur ce paradoxe de précipitation dans le contexte polynésien où l'on prend le temps. Elle veut rattraper le temps, combler le manque, réparer ce qui a dysfonctionné. Ce thème est d'ailleurs récurrent tout au long de cet entretien, c'est ainsi qu'elle y reviendra en avant dernière

partie *« ben ça me travaille parce que / parce qu'on a fait quand même toute une carrière // parce que pour tous ces enfants / c'est leur avenir // on a toujours un petit peu de / comment on appelle ça // moi / je fais passer les élèves / comment on appelle ça / on se sent responsable quand même de tous ces enfants qu'on met un petit peu de côté / pour moi // »*. Elle remet en cause son enseignement : *« Tu te dis / oh là là / ces pauvres gosses / ils doivent souffrir quand même d'être assis / obéissants alors qu'ils n'apprécient pas ce que tu fais / même pire / ils n'apprécient pas du tout ce que tu fais parce qu'ils ne retiennent pas // certainement / parce que / quand on apprécie / on apprend // ton enseignement / tu as tout faux quoi // »* (l. 248-252).

Dès qu'elle soulève un problème, Maimiti argumente sur la causalité comme ici ou sur des solutions éventuelles : les programmes trop difficiles, les activités non adaptées ou le manque d'implication des élèves dans les apprentissages proposés parce que leur enseignant ne leur en donne pas la possibilité. C'est à ce titre qu'elle donne un exemple qu'elle va longuement développer, sur une expérience de maternelle, où lors d'une sortie, elle se disait choquée, que des enseignantes, de plus anciennes, ne permettaient pas aux enfants d'expérimenter, de manipuler. *« ce sont des maîtresses qui sont là depuis de longues années / moi / ça / ça m'avait beaucoup choqué »* (l.42-43). Maimiti essaye ainsi inconsciemment de se dé-culpabiliser « d'avoir tout-faux » comme elle le dit, avec ses élèves. *« j'ai trouvé simplement très dommage et je me dis bon / est-ce que ce ne serait pas aussi une des / comment on appelle ça / une des raisons qui fait que les enfants arrivent inactifs au CM2 »* (l.57-59). Par un mécanisme de dénégation, elle essaye de refouler ce sentiment négatif qui l'atteint dans son soi-professionnel, en s'en défendant, en rejetant le problème sur des collègues de maternelle donc bien en amont du CM2 ou sur l'institution via les programmes, c'est à dire en niant la difficulté actuelle qui lui revient en cette fin de CM2 même si en réalité elle ne peut réparer tout un cursus scolaire. Je relève chez Maimiti un grand désir de combler le manque de ses élèves, en donnant toujours davantage, en réaction aussi, face à ce qu'elle dénonce comme de un défaut d'enthousiasme de la part de ses collègues.

- Des influences culturelles contenantes

Maimiti s'interroge, se montre tour à tour inquiète, déçue, culpabilisée en début d'entretien mais enthousiaste en deuxième partie ; les expériences de réussite (classe adaptée, chorale et chants polyphoniques, pratiques traditionnelles) renarcissise son soi-professionnel, elle

se met alors à parler de son métier, de son investissement presque un « sacerdoce » et de ses élèves avec passion et bonheur. Elle se veut irréprochable.

« d'ailleurs / depuis le début de ma carrière / je ne me suis jamais / je n'ai jamais pris de dimanche // je passe ma matinée du dimanche / je pars le dimanche de 7 heures jusqu'à midi pour préparer ma classe // je me dis toujours / on ne sait jamais / si je tombe malade / n'importe // [...] même si je ne suis jamais absente / bon une ou deux fois / c'est tout // mais autrement / j'ai toujours fait ça / (1.326-332) [...] c'est un métier très prenant / très passionnant [...] moi / je trouve que c'est un métier très dur // si on n'a pas cette passion / je trouve que ça ne va pas du tout / » (1.333).

« c'est vrai que j'ai des collègues qui sont parties à la retraite depuis maintenant 2 ou 3 ans et pendant tout le temps où je les ai côtoyés / elles disaient ah les gamins / ah... et dès qu'ils ont pu partir / ils sont partis // moi / je trouve que c'est triste pour ces gens qui disent / c'est agaçant / c'est du boulot / je suis fatigué // » (1.335-338).

«ça vous prend tout quoi /// c'est vrai que c'est un métier fatiguant hein // Mais les enfants te le rendent bien // enfin / nos élèves nous le rendent bien // ils sont attachants / » (1.338-339).

Un étayage à partir d'objets culturels.

Maimiti, après avoir exprimé ses inquiétudes et sa culpabilité *« quand on va remplir les dossiers en fin d'année pour faire passer au collège, je me demande // on sait qu'en CM2, tripler / c'est pas possible /// qu'est-ce qu'il va devenir /// » (1.66)* puis effectué un long descriptif des difficultés de ses élèves, évoque plus sereinement, en dernière partie de discours, des activités traditionnelles qui ont suscité l'intérêt de ses élèves, à travers un discours presque enjoué, enthousiaste et un lexique positif :

«je trouve que la chorale c'est très très bien // le chant choral polyphonique c'est vraiment quelque chose / quelque chose d'important pour nous polynésiens // c'est une activité dure pourtant / avec beaucoup de discipline // eh ben / les enfants qui y participent / ils y vont avec vraiment cœur / amour et alors / eh ben tout ça aussi / je me dis / comment faire passer la lecture comme ça quoi / en parallèle // voilà // et pourquoi pas // bien qu'on peut très bien lire le chant en tahitien ou en français / apprendre le chant / parce que vraiment / la chorale / c'est quelque chose de vraiment très très très dur //... (1.266-270) [...] ah oui / là encore beaucoup beaucoup beaucoup de plaisir // ah ben / ce plaisir d'être tous

ensemble / je l'ai vu dans les yeux des enfants / quand ils arrivent heureux de chanter ensemble / d'apprendre // » (1.287-288).

Au préalable Maïmiti avait décrit également une séance de préparation du *uru*, selon la méthode traditionnelle, un autre exemple de médiation culturelle expérimentée avec succès dans sa classe, transmission d'un geste ancestral de cuisson dans la terre, le four tahitien, et une des bases de la nourriture polynésienne : « *j'ai pris ces enfants là / je les ai emmenés à côté du feu // j'ai bien expliqué à chaque fois, même les outils utilisés pour ouvrir le uru / ce geste que j'ai appris / que mes parents ont appris / que mes parents m'ont appris // j'ai montré / j'expliquais / ils venaient toucher // ils étaient contents / ça se voyait qu'ils étaient intéressés (37-40) [...] parce que je pense que si des séances comme ça, où les enfants refont comme autrefois on en fait régulièrement, parce que/bon / c'est leur culture / bon / les enfants vont être épanouis / ils vont être éveillés / ils vont parler » (1.55-57).*

Les réactions de Maimiti montrent que cette enseignante polynésienne met en place un processus de dégagement en ayant recours à des objets externes, éléments culturels. Sachant que le chant choral polyphonique traditionnel, la transmission de gestes ancestraux, le recours au groupe font partie intégrale de l'univers et des pratiques culturelles courantes en Polynésie française ces objets culturels vont permettre à Maimiti d'assumer son rôle d'enseignante mais autrement, grâce à une médiation culturelle qui la reconforte et la conforte d'une autre façon, à travers un savoir spécifique, un savoir de référence, un partage de valeurs entre le maître et l'élève. Tout ce que Maimiti n'a pu, au préalable dans sa classe, transmettre d'apprentissages fondamentaux en conformité aux programmes officiels, semblerait pouvoir fonctionner de manière encore plus remarquable chez ces élèves en grande difficulté scolaire (règles de travail ou de conduite, autorité, désir d'apprendre, ...). Maimiti serait ainsi restaurée du moins partiellement dans son soi-professionnel; au-delà de son rôle de transmetteur d'un savoir culturel institutionnalisé via l'école inscrit dans les programmes, l'institution possédant elle-même ses propres systèmes culturel et symbolique, il s'agit d'une forme d'espace transitionnel ancré dans des racines culturelles, espace d'ouverture ou de partage qui réintroduit du positif grâce à des objets culturels partagés implicitement par le maître et l'élève qui font résonance chez chacun d'eux. Il ne s'agit pas tant d'une transmission d'un savoir mais d'une réinscription du sujet dans une relation transgénérationnelle qui ouvre un espace potentiel où le désir d'apprendre, de s'approprier quelque chose, de savoir, peut avoir une chance d'advenir. L'élève vécu à

nouveau dans un possible processus d'apprentissage renverrait en miroir à Maimiti des éléments d'une image positive d'elle-même en tant qu'enseignante.

4.2.5.5 Conclusion

Il s'agit bien là pour Maimiti d'une mobilisation psychique créative : cette enseignante cherche un moyen de retrouver son identité professionnelle, n'y parvenant pas avec les savoirs dits savants, ressentis en quelque sorte en extériorité car il s'agit certes d'un savoir scolaire obligatoire et indispensable mais symboliquement de la culture française, reçue dans l'inconscient collectif comme imposée par le colonisateur. Elle cherche alors à recréer une connivence avec ses élèves et elle le fait implicitement à travers des objets culturels propres à leur culture et intériorisés comme tels par le maître et l'élève, objets contenant qui rassurent, objets symboliquement transitionnels car ils ouvrent un espace de créativité. Les difficultés scolaires demeurent certes mais ce qui était perçu par l'enseignant comme un « échec » dans sa classe devient désir, motivation, engagement, plaisir chez ses élèves en difficulté. Je poserais comme hypothèse qu'il s'agit bien là d'un processus de dégagement, qui aide l'enseignante à restaurer son soi-professionnel et en deçà son soi-personnel, passer du « *j'ai tout faux* » (1.253) à « *je trouve ça fantastique* » (1.288) en rétablissant du moins, une relation maître-élève qui risquait d'être interrompue, en restaurant en d'autres termes un lien didactique en mauvaise passe ou délié.

4.2.5.6 Le mécanisme de dégagement : éclairage théorique

Selon Freud le concept de défense désigne « les tentatives de transformation psychique que développe le Moi, lorsque celui-ci affronte des représentations et des affects pénibles, insupportables ou inacceptables, [terme utilisé pour la première fois] en 1894, dans l'article sur « les *psychonévroses de défense* »²⁵¹ (Mijolla, 2005), qu'il reprendra en 1896 et surtout quelques années plus tard en 1926 dans « *Inhibition, symptôme et angoisse* » en rapport avec le refoulement. « Ces leçons de l'expérience sont une raison suffisante pour réinstaurer le vieux concept de défense, qui peut englober tous ces processus à la même tendance – protection du moi contre les revendications pulsionnelles -, et pour subsumer

²⁵¹Schmid-Kitsikis. (2005). Défenses (mécanismes de.), *Dictionnaire international de la Psychanalyse*, de Mijolla, A. (p. 429). Paris : Hachette

sous lui le refoulement comme cas particulier. » (Freud, 1993)²⁵². Le refoulement serait un rejet dans l'inconscient des représentations désagréables ou douloureuses, le sujet pensant et disant que tout va bien mais les éléments refoulés restant actifs précisément dans l'inconscient et pouvant remonter (retour du refoulé). Le sujet peut alors ressentir des symptômes ou angoisse sans faire le lien avec la situation initiale. Anna Freud écrira en ce sens : « les mécanismes de défense représentent la défense du Moi contre les pulsions instinctuelles et les affects liés à ces pulsions » (Freud, A.1936/2001)²⁵³ ; ils visent la réduction urgente de la tension pulsionnelle et de l'angoisse qui en résulte.

En ce qui concerne Maimiti et nous le verrons ensuite chez une autre enseignante polynésienne Tatiana, il s'agirait plutôt de mécanismes de dégageant qui viseraient quant à eux, un aménagement des conflits internes du sujet pour s'adapter à une situation externe difficile. Introduite par E. Bibring (1943), cette notion a été reprise par D. Lagache (1956) opposant les mécanismes de dégageant aux mécanismes de défense qui, « automatiques et inconscients, restent sous l'emprise du processus primaire et tendent vers l'identité de perception, alors que les mécanismes de dégageant obéissent au principe de l'identité des pensés et permettent progressivement au sujet de se libérer de la répétition et de ses identifications aliénantes » (Laplanche et Pontalis, 1992)²⁵⁴, ouvrant la voie au possible. Concernant les enseignants et selon F. Giust-Desprairies citée par B. Pechberty, « le dégageant et les possibilités de sublimation prennent corps dans les postures psychiques et professionnelles qui soutiennent le Soi de l'enseignant ; elles sont internes et externes, intimes et sociales. Elles indiquent un équilibre trouvé, entre l'expérience du sujet consciente et inconsciente qui affleure, un style de pratique et des choix de valeurs. Elles font lien entre la personnalité de l'enseignant, les réalités institutionnelles où il s'inscrit, les valeurs idéologiques et culturelles » (Pechberty, 2003)²⁵⁵.

Concernant les enseignantes interviewées, l'analyse des entretiens a montré une mobilisation de postures défensives ou de dégageant chez chacune d'entre elles, posture de dégageant, en ayant recours aux objets culturels ou au partage de valeurs avec leurs élèves, leur permettant alors de retrouver un équilibre singulier et de soutenir leur posture

²⁵² Freud, S. (1926/1993). *Inhibition, symptôme et angoisse*, (p. 75-77) Paris : PUF

²⁵³ Freud, A. (1936/2001). *Le Moi et les mécanismes de défense*, Paris : PUF

²⁵⁴ Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1992). *ibid*, p. 237

²⁵⁵ Pechberty, B. (2003 b). Enseignants du secondaire et élèves en difficulté : dynamiques psychiques et conflits identitaires. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 21, 157-171.

d'enseignante ; le mécanisme de dégageant est un processus psychique qui permettrait de « protéger le Moi contre les exigences des pulsions génératrices d'affects » (A. Freud, *ibid*)²⁵⁶, leur Moi se protégerait ainsi inconsciemment, dans un processus défensif, contre-investissement contre la tendance au conflit entre l'idéal du moi et le soi professionnel affecté.

²⁵⁶ Freud, A. (1946, 2001). *ibid*.

4.2.6 Tatiana ou une gestion difficile du temps

Date de l'entretien : juin 2010

Lieu d'exercice : Polynésie française- Tahiti

Durée de l'entretien : 62 minutes

Fonction : enseignante de CM2

Ancienneté professionnelle : 27 ans

Lieu de l'entretien : La salle de classe de l'enseignante

Moment : vendredi après midi

4.2.6.1 En amont

Comme pour l'entretien de Maimiti, j'ai contacté le directeur de cette école située dans une commune près de Papeete pour prendre rendez-vous et de la même façon, je me suis présentée comme doctorante à Paris Descartes, effectuant une recherche en sciences de l'éducation à partir d'entretiens d'enseignantes de CM2. Je lui ai précisé que j'avais travaillé en Polynésie durant 4 ans et que je profitais de ce séjour à titre privé pour mener des entretiens. Il a alors voulu connaître ma fonction professionnelle en Polynésie lorsque j'y travaillais, ce à quoi j'ai répondu en précisant que j'avais travaillé en qualité de chargée de cours à l'IUFM lors des premières formations de professeurs des écoles en 2004. Je lui ai précisé que j'étais actuellement en poste en Martinique. Il m'a posé de nombreuses questions sur les objectifs de mes entretiens, a voulu savoir si j'en faisais dans d'autres écoles, si j'en faisais également en métropole. Il m'a alors dit qu'il voyait quelle enseignante pourrait répondre à mes questions, étant depuis quelques années en CM2. Il m'a proposé de le rappeler à la fin de la semaine, ce que j'ai fait. Il m'a précisé que c'était d'accord mais que l'enseignante était intimidée. Je lui ai donc proposé de la rencontrer afin de dédramatiser cet entretien, ce qui s'est fait le lendemain à la fin d'un conseil des maîtres de fin d'année scolaire. Cette enseignante que je nommerai Tatiana, s'est effectivement présentée comme espérant, modestement, pouvoir répondre à mes questions. Elle me dit avoir accepté parce que c'était le directeur qui le lui avait demandé car elle ne se sent pas

très à l'aise dans ce type de situation. Après m'avoir demandé le sujet de ma recherche et la durée de l'entretien, elle a suggéré de me rencontrer dès le lendemain après midi dans sa classe, les élèves étant déjà en vacances. Après qu'elle m'ait demandé si elle devait préparer quelque chose, des documents d'élèves par exemple, je lui ai réexpliqué qu'il s'agissait d'un entretien libre.

Le jour de l'entretien : Tatiana me reçoit dans sa classe, peinte de couleurs gaies, décorée d'objets tressés ; les murs sont agrémentés d'affiches de paysages locaux, de tableaux de règles grammaticales et de tables de multiplication. Je remarque un certain nombre de ukulélés et Tatiana me dit à ce sujet aimer la musique et en faire beaucoup avec ses élèves quand elle en a le temps. La classe est très ouverte et donne sur la cour de récréation. Tatiana m'apparaît comme quelqu'un de discret, à la tenue vestimentaire soignée mais sobre, un collier artisanal autour du cou. Elle m'invite à m'asseoir autour d'une grande table, près du coin bibliothèque. Des coqs et poules vont et viennent là aussi, sur le seuil de la classe, ce qui ne me surprend pas, cela étant habituel à Tahiti. Tatiana paraît un peu gênée, elle me sourit discrètement et me demande si nous pouvons commencer. Comme lors de l'entretien de Maimiti, nous nous tutoyons et nous nous appelons par notre prénom dès la première rencontre. Elle me dit ne pas trop aimer le micro et ne pas aimer sa voix surtout lorsqu'elle est enregistrée ; elle accepte cependant lorsque je lui rappelle les règles de confidentialité et que je lui précise qu'il m'est indispensable de le faire, ne pouvant tout mémoriser.

4.2.6.2 Contenu manifeste

Dès le début de l'entretien Tatiana décrit l'enfant en grande difficulté au CM2, comme manquant de bases. Rapidement elle compare le niveau de maîtrise de la langue française en Polynésie inférieure à celui de Nouvelle Calédonie où elle a effectué sa scolarité primaire. Elle propose une explication : la langue tahitienne ayant été interdite et soumise à sanction, à une certaine époque à l'école ; elle dit ne pas avoir connu cette époque car elle était en Nouvelle-Calédonie mais que son mari, plus âgé qu'elle, l'a vécu. Elle parle aussi des programmes qui ne seraient pas adaptés notamment au niveau de la conjugaison : comment apprendre le passé et le futur à des enfants qui n'ont pas les bases ? À des Polynésiens qui « *vivent au jour le jour / qui vivent essentiellement le temps présent /* » (l.22).

Elle parle ensuite longuement de l'écart entre l'école et la famille dans le secteur où elle travaille, cette dernière déléguant à la première la transmission du savoir et la réussite de leur enfant, son rôle se résumant à assurer les besoins quotidiens de l'enfant sur le plan matériel : *« eux leur mission / c'est de donner à manger à leurs enfants / à la rigueur qu'ils soient propres / c'est pas gagné toujours hein c'est / donc euh des choses qui ne sortent pas de / comment / qui n'empiètent pas sur le domaine du savoir / pour eux tout ce que l'enfant apprend / apprend et l'instruction c'est du domaine de l'école / »* (1.30-34). À ce sujet elle constate des négligences de la part des parents au niveau vestimentaire ou sur le plan de la santé telles que des otites à répétition ou des problèmes de vision qui peuvent avoir des incidences notables sur le plan des apprentissages et qu'il revient bien souvent à l'école de détecter.

Elle pense que le niveau de culture des parents a une incidence sur les difficultés de l'enfant, parce qu'ayant eu eux-mêmes des difficultés, ils ont du mal à l'aider : *« je veux dire tout ce qui est du domaine du savoir pur / jveux dire là si les parents n'ont pas un niveau un niveau de culture je veux dire / correct c'est sûr que l'enfant déjà il va être en difficulté / moi je pense / il va être en difficulté par ce que le parent ne pourra pas l'aider »* (1.46-49)

Suit alors une longue description générale sur l'attitude des Tahitiens qu'elle compare à celle des « Français » (1.63) décrits sans *« aucune gêne »* (1.63) face aux premiers qu'elle dépeint culturellement peu *« expansifs »* (1.64) : *« c'est pas eux qui vont aller frapper chez le voisin demander de l'aide [...] euh / si le polynésien n'a pas été au contact au contact depuis très jeune avec des étrangers et ben ce polynésien il va rester dans sa culture dans sa mentalité de polynésien / c'est vrai que je ne sais pas si tu as remarqué ça / les Polynésiens ils / c'est vrai qu'ils sont très accueillants / ils sont très accueillants mais mis à part cet accueil j'veux dire eux, ils sont très pudiques très euh // »* (1.64-70).

La description se poursuit sur l'attitude des Polynésiens vis-à-vis de l'école et du travail scolaire de leur enfant : *« mais là les Polynésiens eux leur priorité ça reste quand même très terre à terre / ils ne voient pas le futur de leur enfant / mais c'est marrant parce que y'a des parents lors d'assemblée générale qui nous disent « ah ma priorité c'est que mon enfant réussisse » mais à côté de ça qu'est ce qu'il fait qu'est ce qu'il fait lui-même pour que son enfant réussisse j'veux dire // »* (1.95-99).

Elle déplore le fait que les parents polynésiens ne se rendent pas facilement à l'école de

leur enfant : « *mais jamais on voit les parents / presque jamais on voit les parents [...] les popa'ā / ils sont présents dans l'école / mais les Tahitiens les Polynésiens ceux qui ont des difficultés ceux sur qui on se penche pour qui on se décarcasse pour qui on fait des lettres de convocation ben ceux- là / on les voit jamais* » (1.103-107) ; selon elle, ils se cherchent souvent des excuses pour ne pas venir (pas de voiture, pas de téléphone,...), « *oti / voilà* » (1.120), ce qui signifie, voilà, c'est fini, c'est comme ça.

Elle pense qu'il faudrait organiser des structures pour aider ces familles, pour les former «*pour votre enfant au niveau scolaire / ça les parents / moi je sais que si j'étais pauvre et que je voulais que mon enfant réussisse / et ben moi j'aimerais qu'il y ait des structures autour de moi* » (1.57-60) pour leur expliquer, que même s'ils ne se sentent pas capables d'aider leur enfant, l'important est l'intérêt porté à son travail scolaire afin de le valoriser.

Elle énumère ensuite d'autres problèmes auxquels sont confrontés les enseignants concernant les élèves en grande difficulté et pense que par le passé, la difficulté était exclusivement scolaire alors qu'aujourd'hui : « *c'est difficile c'est difficile parce que y'a la famille /// y'a les programmes voilà et y'a les enfants pis ya nous // voilà c'est une je sais pas c'est une / question que je me pose là à l'instant est ce que c'est la même difficulté qu'ont nos élèves avant qu'aujourd'hui / je sais pas les difficultés scolaires parce que avant les difficultés étaient purement scolaires [...] des choses basiques // avant c'était le cas / aujourd'hui il y a d'autres facteurs qui alourdissent encore ces difficultés...* » (1.166-173).

Au problème des familles, à la pression des programmes, elle ajoute les problèmes de comportement (bagarres, injures, manque de respect) souvent liés à la difficulté scolaire, qui commencent bien souvent de plus en plus tôt, dès le CE2, voire le CE1. : « *c'est des comportements qui viennent alourdir qui viennent alourdir justement leurs difficultés scolaires // alors le respect ya plus de respect //* » (1.186-187).

Elle aborde ensuite la question du droit des enfants et pense que les enfants de nos jours savent parfaitement les utiliser que ce soit à la maison ou à l'école ; ils s'autorisent de fait à contester plus facilement l'attitude du maître ou des parents à leur égard : elle évoque le sujet des fessées données par la maîtresse ou le parent, l'enfant menaçant alors de porter plainte « *d'appeler le numéro vert* » (1.194). Elle y ajoute le problème des devoirs que les enfants contestent ouvertement en référence à la loi qui les interdit ; Tatiana les trouve pourtant nécessaires afin d'aider les enfants à mémoriser leurs nouvelles acquisitions.

« écrire ça enclenche aussi le cerveau à mémoriser / à mémoriser l'orthographe / à mémoriser euh // » (1.208). Je la relance sur ce dernier point. Elle pointe le fait que l'enfant préfère voir le film au détriment du livre et donc de la lecture, c'est pourquoi elle réitère l'intérêt d'écrire. Elle dit également que les enfants seraient selon elle, *plutôt visuels*, elle se reprend « *audio* » étant habitués à regarder la télévision, à jouer à l'ordinateur ou à la « *PSP* » (1. 211) plutôt que de jouer avec des *boîtes* de jeux de société. Elle pense ainsi que certaines valeurs se perdent.

J'invite Tatiana à développer ce qu'elle entend par la notion « valeur ». Elle explique ainsi tout ce qui se transmet de générations en générations sans le détailler, mais aussi le partage, le désir de contacts, les liens sociaux qui existaient lorsque les gens amis ou parents, se rassemblaient pour jouer ensemble. Elle retransmet les propos d'un journaliste relatant un certain engouement actuel pour le retour aux jeux de société par réaction à l'utilisation exclusive d'internet, prétexte pour se retrouver entre amis et partager des moments conviviaux. « *donc voilà ça commence à revenir je veux dire c'est vrai c'est des moments j'veux dire pour une famille c'est des moments de de de ouais de rassemblements de liens des moments de contact de où on peut renouer encore le contact la communication la joie d'être ensemble de se retrouver tous comme avant / parce que bon c'est vrai qu'on devient de plus en plus individualiste voilà mais là actuellement et donc j'étais contente de voir que ça y est ça redémarre quoi voilà /* » (1.233-236). Poursuivant cette idée elle dénonce le modernisme où tout va trop vite et l'obligation qui est faite parfois de revenir en arrière sur certaines décisions.

Elle se recentre sur la grande difficulté et dénonce la lourdeur des programmes de CM2, niveau où elle exerce depuis 3 ans. Selon son collègue, des notions telles que les nombres décimaux, étaient auparavant étudiées au collège, non en CM2, ce qui ne fait qu'accentuer le fossé chez les élèves en grande difficulté pour lesquels les deux premières années de l'école élémentaire n'ont pas suffi à acquérir les bases en lecture, en expression écrite ou en mathématique. L'élève de CM2 en difficulté est complètement dépassé par le travail qu'elle peut alors proposer : « *c'est du vent / c'est l'orage / c'est quelque chose qu'il ne perçoit pas qu'il ne comprend pas parce que lui-même / il n'a pas acquis la lecture / il ne comprend pas il ne comprend pas ce qu'il lit il n'est pas entré dans l'apprentissage / même dans le calcul c'est pareil / quand il ne sait pas que 8 que bon 8 + 4 ça fait 12 que non quand il faut aller au-delà et ben pour lui / c'est du vent tout ça et pis après / il crée son fossé il crée son petit monde et il reste dans son petit monde* » (1.274-277). Si elle constate

qu'effectivement des projets sont mis en place pour ces élèves, en réunion, en équipe éducative elle constate aussi que lorsque l'enseignant se retrouve en classe, la mise en œuvre est plus difficile et que souvent l'enfant se sent « noyé ».

«s'il n'y a que la volonté de l'enseignant dans sa classe je dis ça ça marchera pas à 100 %/ c'est vraiment un partenariat parce que là l'enfant il est tellement il est tellement dans le fossé que pour le sortir de là il faut vraiment / j'veux dire / l'appui de toutes les instances scolaires quoi j'veux dire / le directeur peut faire quelque chose / j'veux dire c'est vrai que ça / ça fait partie du rôle de l'enseignant mais honnêtement / honnêtement dans notre classe il est noyé / on perd de vue cet enfant-là qui est tout seul et même s'il est avec un autre ou 3 c'est que ponctuel j'veux dire c'est pas c'est pas du 100% tous les jours /// » (1.281-288).

Tatiana insiste alors sur le peu de temps que l'enseignant consacre aux élèves en difficulté « de 5 à 10 minutes », élèves qui ne tirent parti que de « 5 à 10% » du savoir dispensé, de l'instruction et de l'éducation alors que les autres en profitent à « 100% », précise-t-elle. Faudrait-il, se demande-t-elle, consacrer davantage de temps à ces élèves qu'aux autres élèves, mais elle apporte une réponse : « j'veux dire 10 minutes même pas 5 minutes / tu as déjà l'excellent élève qui vient déjà t'embêter et te dire : "maîtresse j'ai fini qu'est ce que je fais" » (1.297-298). Elle rappelle avoir un effectif de 25 à 27 élèves dans la classe, dit enchaîner les différentes disciplines et activités et ne pas avoir le temps de faire un bilan quotidien des acquis. Lorsqu'elle le fait en fin de semaine, c'est alors qu'elle prend conscience des notions non acquises chez ces élèves en difficulté. Elle déplore à nouveau le manque de temps. Elle pointe le fait que ces élèves souvent s'en sortent en EPS, en éducation artistique, en sciences parfois mais que là encore ils sont gênés par la lecture et par la compréhension.

Elle prône le travail en partenariat. « c'est un partenariat pour ces enfants en difficulté il faut qu'on travaille en partenariat et que l'enfant y bénéficie de 100 % / de 100% de soutien dans la journée » (1.308-310).

Je lui demande de développer cette idée.

Elle pointe alors la culpabilité qu'elle ressent à l'égard des élèves en grande difficulté mais elle se dit que si elle consacrait davantage de temps à ces élèves, elle deviendrait en quelque sorte « maître d'adaptation » (1.336). Elle déplore donc l'absence de maître spécialisé sur le poste existant. Elle conclut sur ce thème en montrant qu'elle essaye de

donner un minimum de bases à l'enfant, en fin de cycle élémentaire : « nous, on essaye / alors on essaye d'aller / d'aller à la priorité à savoir que lorsque l'enfant sort du CM2 il sache au moins lire / lire / correctement écrire / faire des phrases et savoir compter / additionner multiplier diviser / » (1.346-349).

Elle décrit ensuite ces élèves qu'elle dit « récupérer en CM2 » avec des difficultés qui étaient forcément présentes bien avant ; chaque cycle a tendance à rejeter la faute sur le cycle précédent, ainsi le cycle 2 sur le cycle 1 et le cycle 3 sur le cycle 2, en se demandant : « qu'est-ce que vous avez fait avant », « pourquoi y n'y'a pas les minima » (1.358).

Elle constate que ces enfants en grande difficulté, ont souvent un passé lourd : au départ ils ne suivent bien souvent que la grande section de maternelle, ils ont des problèmes familiaux et c'est sur cette base que se construit selon elle, les difficultés. Elle comprend que l'enfant victime d'inceste, de violence, ou d'autres problèmes familiaux, a d'autres préoccupations que la lecture et ne peut investir les apprentissages ; elle s'interroge sur le sens que peut prendre en effet pour ces enfants, l'apprentissage des syllabes. S'il n'y a pas de travail de partenariat, les difficultés vont être de plus en plus importantes et « ça fra des enfants non-lecteurs » (1.381).

Le projet gouvernemental du maximum d'élèves au bac, ne tient pas compte, selon elle, « des facteurs socioculturels » (1.384-385) des élèves.

Elle se projette alors sur l'avenir de ces élèves au collège où ils « s'enfoncent / s'enfoncent » (1.390). Elle décrit deux mondes différents dans le fonctionnement et la relation de l'enseignant à ses élèves, très « familiale » (1.394) dans le primaire, plus distante au collège : « tandis c'que le collège / ya plus du tout de lien entre le professeur et l'enfant tel que nous nous avons avec nos élèves / les élèves sont proches de nous » ; elle dit ne pas connaître le second degré mais elle pense que le changement de professeurs et le changement de classe participent à créer un autre mode de relation ; elle se réjouit du travail de concertation qui existe dans le primaire entre le directeur, les autres collègues et le GAPP²⁵⁷ pour essayer de régler les problèmes, trouver des moyens comme des décroissements ou des échanges de service. Je souligne le fait que l'école primaire serait plus familiale selon elle. Elle reprend l'idée que dans le premier degré, « on s'occupe bien des enfants » (1.411), notamment en sollicitant des équipes éducatives ou les services

²⁵⁷ GAPP : Groupe d'aide psycho-pédagogique remplacé par le RASED : réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté)

sociaux le cas échéant.

Elle revient sur le fait que la caractéristique de la grande difficulté en Polynésie c'est la maîtrise de la langue française, la lecture et la compréhension. Elle compare à nouveau avec la Nouvelle Calédonie dont les « *indigènes* » (1.416) maîtrisent bien le français alors que pourtant ce n'est pas leur langue maternelle ; dans ce sens, elle évoque également le cas des Malgaches.

« c'est bizarre de comparer avec la Calédonie qui eux aussi / je parle mais je ne parle pas des / je parle des autochtones hein / je parle des / en comparaison à nous les Polynésiens / eux c'est des indigènes / ce n'est pas leur langue première la langue française et pourtant ils maîtrisent mieux la langue française que les Polynésiens / même les pays malgaches » (1.415-418).

Elle pense que cela remonte à l'époque où la langue était interdite : *« alors où ça coince euh / ce fait-là / c'est le fait qu'on ait qu'on ait interdit la langue la langue tahitienne et après on revient encore sur / euh / le gouvernement est revenu sur leur décision ils on mis en avant la langue tahitienne à l'école / alors dans tous ces / dans toute sa splendeur dans tout hein voilà et voilà ya eu un une génération / voire pt'être 2 ou 3 générations qui n'ont pas bénéficié de cette chance-là (silence) je sais pas / est ce que tu as remarqué que les petits polynésiens ils parlent pas bien la langue / hein / ils sont pas bien structurés par contre / euh / je sais pas si tu as été / ben tu peux les comparer avec des petits / euh / malgaches / des petits / euh / calédoniens / euh / euh / où est-c'que tu es // [...] les petits martiniquais / ils maîtrisent bien la langue française / c'est bizarre / c'est bizarre / y devrait pas y'avoir ce fossé entre eux / les Calédoniens et nous parce qu'on est dans la même situation / »*

Elle réfléchit ensuite sur le fait que les parents des élèves actuels n'ont pas été touchés par cette interdiction ; donc le problème serait-il ailleurs ? Elle parle alors du « boom économique » qui a bouleversé la société polynésienne, rendant les parents démunis, surtout face aux changements dans les programmes qui visent maintenant l'université.

Elle redéfinit l'élève en grande difficulté et met en avant le critère de l'âge c'est-à-dire qu'ils auraient tous un ou deux ans de retard ; dans sa classe elle relève près de la moitié des élèves dans ce cas et c'est bien à cause de la langue française parce que par ailleurs, ils sont performants en mathématiques affirme-t-elle : *« ils sont doués en maths / ils savent / ils savent bien calculer / ils comprennent bien [...] nos petits y sont bons hein et voilà / la*

plus grande difficulté pour eux c'est bien la langue française / de le parler de le lire et de l'écrire » (1.464-465).

Elle s'inquiète surtout pour l'avenir des élèves et le collège : « *donc là / là il va complètement démissionner et rester / rester chez lui / ou s'il a eu d'la chance / s'il continue encore / bon à la rigueur la 3^{ème} / mais après / le bac / euh » (1.471-474).*

Elle trouve les programmes du primaire trop chargés et déplore par exemple, la trop grande quantité de règles grammaticales ou de formules mathématiques à mémoriser. Elle résume son propos en disant que pour l'enfant qui aborde le primaire avec des difficultés, ce sera très difficile mais que ça le sera également pour l'enseignant et le GAPP, surtout s'il n'y a pas de suivi à la maison. Elle conclut sur ce constat : « *il ne pourra compter que sur l'école » (1.487) ; sur ces mots, Tatiana se met à tousser et arrête l'entretien, estimant avoir été fort bavarde et espérant m'avoir aidée.*

4.2.6.3 Analyse de l'énonciation

- De nombreuses hésitations

Tatiana, malgré les craintes de cet entretien qu'elle énonçait en amont, et après un premier silence, temps d'arrêt sur la notion centrale de la consigne « la grande difficulté », se lance rapidement sur la question. Dès ses premières phrases, elle aborde la notion à travers un thème qui sera récurrent tout au long de son propos : les élèves de CM2 « *les petits polynésiens* » comme elle les nomme (1.6), ne possèdent pas les bases et particulièrement la maîtrise de la langue française.

Mais dès le début également, elle montre des signes d'hésitations par l'utilisation de l'onomatopée « euh », phénomène qui s'accroît après la panne technique de micro à la 5^{ème} minute, provoquant chez elle un rire, probablement lié à la gêne que j'évoquais précédemment, rire auquel je m'associe, inquiète de cet ennui technique venant perturber l'entretien en son début ; sachant le manque d'adhésion de Tatiana à cet entretien je craignais tout à coup qu'elle ne saisisse l'occasion d'interrompre cette interview.

Ces formes d'hésitation que je n'avais pas repérées lors de l'entretien, ni même aux premières écoutes m'ont frappée lors de la retranscription écrite et iraient dans le sens d'une inquiétude récurrente chez l'interviewée. En effet, à la relecture, ces répétitions successives de l'onomatopée « euh » 55 fois dans son discours, ainsi que « ben » (49 fois)

pour 7764 occurrences, associées aux nombreuses répétitions de formes simples comme « *que que* » (3 fois), « *le le* » 7 fois, « *c'est c'est* » (8 fois), « *de de* » (12 fois) et de mots « *jamais jamais* » (1.103), « *même même* » (1.210) « *honnêtement honnêtement* » (1.285) ou de phrases « *c'est vrai* » (32 fois) énoncées successivement deux ou plusieurs fois, éléments notables par rapport aux autres entretiens, semblent donner, dans la suite du discours, l'impression d'une sorte de « bégaiement ». Appelé en linguistique « procédés phatiques »²⁵⁸, ce type d'expression a pour principale fonction pour le locuteur de combler d'éventuels vides dans le discours, renforcé également par « *j'veux dire* » phrase 36 fois utilisée par l'interviewée, qui peuvent être compris comme des capteurs d'attention. C'est ce qui donne certainement l'impression d'un débit linéaire soutenu, au cours duquel je n'interviendrai qu'à 9 reprises, durant les 62 minutes de l'interview. Les nombreuses hésitations énoncées précédemment donnent cependant une allure hachée qui pourrait confirmer le sentiment de crainte chez l'interviewée se livrant presque malgré elle à l'exercice de l'entretien non directif, accepté à la demande du directeur comme elle me le précise en amont. La récurrence des expressions « *c'est vrai* » (32 fois), « *tu vois* » (18 fois), « *tu sais* » (9 fois) peuvent indirectement constituer des moyens pour l'interviewée de créer une certaine proximité affective avec moi mais également peut être une intention de m'amadouer, « *tu vois / tu comprends c'que j'veux dire / tu vois je veux dire /* » (1.323-324), face à des problèmes jugés par Tatiana comme difficiles ou « impossibles » (1.339) à gérer comme elle le décrit par la suite : « *les enfants en grande difficulté au CM2 euh / on prend en compte mais du 100% tous les jours honnêtement moi c'est mon / moi c'est mon point de vue / hein 100% tous les jours / euh / c'est impossible c'est impossible //* » (1.337-339).

- L'utilisation de métaphores

Dans cet entretien, Tatiana utilise des métaphores qui ici, prennent à la fois valeur de figures de style, mais également, impliquent une distorsion dans le langage qui permet de

²⁵⁸ Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). Les interactions verbales. Tome I, p 166, Paris, A. Colin « [...] l'analyse du discours, notamment dans le cadre de l'étude des interactions verbales, exploite la notion de procédé phatique, qu'elle décrit comme visant à rendre compte d'un ensemble de signaux destinés à maintenir attentive l'écoute de l'allocutaire : des signaux non verbaux ; des signaux paraverbaux ; des signaux verbaux, fonctionnant comme des capteurs d'attention(ex. tu comprends, tu sais, tu vois, je vais te dire, etc). »

focaliser l'attention de celui qui écoute ; utilisées le plus souvent par Tatiana à travers des expressions populaires, elles me semblent produire un effet de vérité ou de bon sens commun qui seraient destinés à renforcer ou valider ses propos sur des sujets lui tenant à cœur : les familles, les élèves et les enseignants.

L'extrait suivant au sujet des parents d'élèves en difficulté est significatif sur ce point : « *bon peut être que les parents ils ont d'autres chats à fouetter /* » (1.108-109).

Puis un peu plus loin : « *y'a plein de choses qui les arrêtent et qui font que / faut dire aussi il faut prendre le taureau par les cornes je dirais il faut aussi / tu vois //* » (1.119-120).

Propos suivis par : « *et pis quand on parle des difficultés de leur enfant / là aussi pour eux c'est comme s'il se noyait dans la mer mais enfin qu'est ce qu'il a fait mon enfant mais enfin mon enfant est nul* » (1.142-144).

Enfin : « *y'a les parents les parents qui mettent déjà un frein dans la difficulté que rencontrent leurs enfants / les parents mettent des freins / ils n'essayent pas de comprendre / de savoir / de rencontrer / d'essayer de faire sortir leur enfant de là où ils sont* » (1.145-147).

Concernant les enseignants : « *alors bon ben nous aussi on n'a pas de solution miracle* » (1.159)

Mais également les élèves en difficulté : « *et ben pour lui c'est du vent c'est l'orage c'est quelque chose qu'il ne perçoit pas qu'il ne comprend pas parce que lui-même il n'a pas acquis la lecture* » (1.273-274).

« *les enfants n'ont pas d'autres moyens que de prendre la charrue / (elle se reprend, s'apercevant sans doute que l'expression n'est pas adaptée) que de prendre le carrosse en route quoi /* » (1.540-451).

Ces métaphores pourraient résumer à elles seules la position de Tatiana sur la question de la grande difficulté : les familles ne se sentent pas concernées par tout ce qui touche à l'école, ils ont « *d'autres chats à fouetter* », ils devraient pourtant selon elle s'impliquer « *prendre le taureau par les cornes* » pour motiver et aider leur enfant en difficulté, dépassés par le savoir dispensé à tous les élèves « *c'est du vent* », mais obligés de suivre le rythme de la classe, de « *prendre le carrosse en marche* » ; face à cette problématique, les enseignants adaptent leur pédagogie le mieux qu'ils le peuvent mais ils culpabilisent de ne pas assez se consacrer à eux car ils n'ont pas de « *solution miracle* ».

Comme je le disais au début de paragraphe, ces métaphores me semblent également avoir valeur de figures de style quand on sait toute l'importance que Tatiana attache à la maîtrise de la langue ; ce que tend à confirmer le peu d'utilisation, à l'inverse, de termes familiers ; si je note à 7 reprises l'utilisation de l'interjection familière « ouais », je ne relève en revanche que deux expressions familières : « c'est pas gagné » (1.31) et « c'est marrant » (1.96). Il s'agit d'ailleurs du seul entretien au cours duquel le registre familier est quasi inexistant au niveau lexical.

- Une succession de pourcentages

Lors de l'entretien je n'avais pas remarqué non plus que Tatiana employait autant de pourcentages ; c'est à la relecture que cette redondance m'a interpellée : en 59 lignes (1 281-340) je relève en effet 10 fois le pourcentage « 100% » sans compter 10% et 5% (1.289), « 50% » (1.311), « 80% » (1.330). C'est après avoir déploré l'attitude des familles, la lourdeur des programmes, décrit le fossé qui existe entre les élèves qui suivent et les élèves en grande difficulté, qu'elle en arrive au constat qu'elle ne peut gérer seule le problème. « *je fais mon métier d'enseignant à 100 % avec ceux qui comprennent bien ceux qui suivent ceux / qui tu sais / et ceux qui traînent enfin pas ceux qui traînent mais ceux qui sont en difficulté et ben je vais me consacrer avec eux dans leur difficulté pour un temps j'veux dire c'est pas du 100% toute la semaine de 8 heures à 3h1/2 / j'veux dire* » (1.318-323).

En réponse à son calcul sur le manque de temps consacré aux élèves en difficulté, Tatiana montre qu'elle essaye pourtant de faire son maximum ; je relève au passage l'adverbe de quantité « plein » qui, répété successivement 3 fois, renforce l'idée d'un don important de sa part pour ses élèves en difficulté : « *j'veux pas le prendre dans sa difficulté / j'veux essayer de lui apporter plein plein plein d'choses pour qu'il puisse s'en sortir le lendemain de 8 heures à 3 heures 1/2 / donc j'veux le prendre ponctuellement / ah ben tiens en maths / OK en maths bon les enfants voici votre travail pendant 10 minutes je me consacre à Théophile* (je remarque d'ailleurs qu'elle prend l'exemple d'un prénom popa'a pour citer l'élève en difficulté) *hein / mais 10 minutes /10 minutes ah c'est souvent / ça déborde / mais voilà mais j'veux dire c'est pas du 100% / j'veux dire une journée de 6 heures à / alors qu'on consacre 100% voire 80 % aux autres tu vois la différence avec celui qui est en difficulté //* » (1.325-331).

- Une implication discrète associée à un besoin d'impliquer l'autre

Tatiana utilise assez modérément la première personne : le « je » est utilisé 123 fois contre 167 fois pour le « on ». Le pronom « je » est prononcé 74 fois pour affirmer sa pensée de manière déclarative (11 fois « je pense », 11 fois « je ne sais pas, 24 fois « je veux dire », 6 fois « je dis », 3 fois « je parle » et 1 fois « une question que je me pose ») ; elle utilise également la première personne (36 fois) pour décrire une action qu'elle ferait si elle était à la place des parents ; mais elle l'utilise également lorsqu'elle fait parler au style direct, le parent : (24 fois : 1.59, 60, 61, 70, 101, 102 (X2), 113, 116, 117, 118, 124, 125, 130 (X2) 138,139) ou l'élève (12 fois : 1.90, 91 182, 183, 189 (X2), 200 (X2), 263 (X2), 298).

La forme élidée « j' » est utilisée 91 fois mais essentiellement dans l'expression « j'veux dire » comme nous l'avons mentionné à propos des nombreuses répétitions.

La forme « moi » utilisée 30 fois par Tatiana vient renforcer le « je » maintenant ainsi la présence de l'interviewée au centre de l'entretien malgré le fait qu'elle ne sente pas à l'aise.

Le pronom « on » est utilisé 167 fois essentiellement pour désigner les enseignants en général. De même, le « nous » est employé 33 fois et souvent associé au « on » (10 fois) comme dans cette phrase : « *donc nous on voit / nous ça on voit ça de notre œil d'enseignant (1.107-108)* » ; 3 fois le nous est suivi directement du mot « enseignant » (1.268, 289, 331) lorsqu'elle évoque une situation de malaise « culpabilité » « *c'est pt'être / c'est pt'être nous enseignants c'est là où je culpabilise / y'a plusieurs* » (1.331), solitude face à l'élève en difficulté « *en équipe éducative avec tous les enseignants on trouve des solutions on met en place mais lorsqu'après quand on se retrouve nous enseignants avec l'enfant et qu'il faut mettre en place ce projet en question pour lui et ben c'est difficile* » (1.268) ou sentiment d'abandon de l'institution « *c'est vrai c'est là que nous nous les enseignants vraiment on ne s'occupe pas de nous* » (1.289). Le « nous » est lié une fois au terme Polynésiens en ligne 415, « nous les Polynésiens » pour les distinguer des habitants de Nouvelle Calédonie.

A l'analyse de ces pronoms, on voit que Tatiana affirme modérément sa position face à l'ensemble des enseignants, cependant face à un malaise important, elle utilise le « je » et n'hésite pas à se positionner. Elle semble à la fois avoir besoin d'appartenir à un groupe de référence et à la fois de s'en affranchir pour exprimer des sentiments forts qui lui tiennent à cœur « impuissance, solitude et culpabilité ».

Tatiana cherche à impliquer l'intervieweur :

De même semble-t-elle avoir besoin d'impliquer son intervieweur. Elle utilise en effet 58 fois le pronom personnel à la 2^{ème} personne. Si le « tu » prend 12 fois une valeur générale, et s'inscrit 12 fois dans un dialogue rapporté au style direct d'enfant ou de parents, ce pronom m'est adressé 34 fois, m'interpellant directement ou m'associant à son propos, cherchant ainsi me semble-t-il à recueillir mon adhésion. Dans le même registre, l'utilisation du « hein » (26 fois) relevant du registre des conversations familières peut être analysée comme une demande de confirmation à mon égard, mais aussi tente de créer une forme de proximité entre l'interviewée et l'intervieweur ; plus encore lorsqu'elle m'interpelle directement sur mon ressenti lors de mon expérience professionnelle à Tahiti puis sur mon expérience actuelle, ayant bien retenu que je travaillais ailleurs qu'en métropole, ce que j'avais pourtant évoqué rapidement.

« voilà / je ne sais pas si euh // lorsque tu étais à l'école à Tahiti / tu t'es aperçue que c'est vrai il y a un fossé / il y a un fossé / entre l'école et la et le /// (silence) et le // la famille » (1.25).

« je sais pas / est-ce que tu as remarqué que les petits polynésiens ils parlent pas bien la langue / hein / ils sont pas bien structurés par contre euh je sais pas si tu as été / ben / tu peux les comparer avec des petits euh malgaches / des petits euh / calédoniens / euh / euh où est-ce que tu es » (1.426-428).

Par l'utilisation des expressions « tu vois (18 fois), tu sais (9 fois), tu comprends (2 fois), si tu veux (1 fois), l'interviewée me semble-t-il, chercherait là aussi à requérir mon adhésion : *« ils arrivent en CM2 / ils n'ont pas les bases / et tu vois / euh / j'veux dire / je ne sais pas pourquoi ils n'arrivent pas à parler / » (1.4) puis « je sais pas pourquoi // alors peut être que c'est culturel // tu comprends / euh / si tu veux / on leur a interdit de parler le tahitien et puis maintenant le gouvernement remet le tahitien obligatoire » (1.7-9), mais aussi, parfois de manière presque insistante : « / j'veux dire // tu vois / tu vois / tu comprends c'que j'veux dire / tu vois / je veux dire / » (1.323-324).*

L'interviewée me prend à partie comme si elle cherchait soutien, alliance ou validation.

4.2.6.4 Hypothèses interprétatives

- Derrière la grande difficulté : une problématique culturelle ?

La culture occupe en effet une place centrale dans le thème de la grande difficulté décrit par Tatiana : il y est en effet question de manière récurrente de la difficulté à maîtriser la langue française qui inaugure son discours et le clôture ; à ce sujet, elle expose une page de l'histoire polynésienne quant à l'interdiction de la pratique du tahitien. Elle évoque à ce propos, « *le caillou* » (1.11), symbole d'interdiction du parler tahitien dans la cour de récréation et des punitions affligées à l'élève qui transgressait cette règle. Puis Tatiana parle longuement du rapport des familles polynésiennes à l'école, ces dernières déléguant complètement aux enseignants le rôle d'éduquer et d'instruire, des carences éducatives de familles qui vivent dans un quartier difficile et se suffisent à satisfaire a minima aux besoins vitaux primaires, la nourriture et l'hébergement.

Elle parle également du temps présent culturellement dominant sur le passé et le futur, « *les Polynésiens vivent au jour le jour* » (1.22) ce qui selon elle, est en décalage avec le programme de conjugaison.

Enfin, elle développe longuement « *la mentalité du polynésien* » (1.68) à travers le « *oti voilà [...] je veux dire c'est fini je n'ai plus d'autres solutions / voilà / ils ne fonctionnent pas / je veux dire euh /// je prends toujours le cas du popaa / du français / lui il va réfléchir au cas par cas [...] il va trouver un moyen...* » (1.116-124). À plusieurs reprises elle établit ainsi une comparaison entre l'attitude du « *Popaa ...lui il va savoir se débrouiller* » et celle du polynésien (1.73). Mais elle valorise l'accueil polynésien : « *les Polynésiens / ils / c'est vrai qu'ils sont très accueillants / ils sont très accueillants mais mis à part l'accueil / j'veux dire / ils sont très pudiques / très euh //* » (1.69-70).

La position de Tatiana me semble doublement complexe sur le plan culturel : en effet si elle est polynésienne, elle parle à plusieurs reprises de la Nouvelle Calédonie où elle a passé une partie de son enfance. À quel groupe appartient-elle ? Une seule fois, elle parle de « *nous polynésiens* » (1.365). Tire-t-elle une certaine fierté de sa scolarité primaire en Nouvelle Calédonie, raison pour laquelle elle s'autoriserait à des comparaisons répétées entre ces deux territoires quant à la maîtrise du français. Ne cherche-t-elle pas à me signifier au cours de son discours, qu'elle est certes polynésienne, mais qu'ayant fait ses études en Nouvelle Calédonie, elle, maîtrise bien la langue française ; l'emploi des figures

de style telles que les métaphores décrites précédemment au niveau de l'énonciation et à l'inverse le peu de lexique familier viendraient renforcer ce sentiment.

« On ne peut pas retrouver son enfance sans la langue maternelle, véhicule de signifiants, des premières sensations et des contenus prélangagiers comme les odeurs, les saveurs, etc. [...] Ce sentiment d'étrangeté de soi-même s'accroît quand la langue maternelle perd sa place au profit de la langue d'adoption (langue paternelle au sens d'une langue qui fait office de fonction paternelle). Celle-ci opère une mise à distance de l'objet primitif d'amour pour laisser libre cours au discours du sujet » (Sinatra, 2005).

- Une position ambivalente

Par ailleurs, comment s'impliquer dans un entretien, voire livrer des éléments de soi-même, alors même que l'on décrit « *le polynésien* » comme quelqu'un de « *pudique* » (l.70). Tatiana nous livre peu d'éléments de son soi-personnel ; on sait d'elle qu'elle a fait sa scolarité primaire en Nouvelle Calédonie, que son mari plus âgé qu'elle a connu la période où la langue tahitienne était interdite à l'école « *On leur donnait un caillou et celui qui avait le caillou en fin de journée / il était puni // mon mari qui est plus âgé / a connu ça // moi j'étais en Nouvelle Calédonie à l'école primaire alors j'ai pas connu ça mais mon mari m'a raconté* » (l.15-18), qu'elle enseigne en classe de CM2 depuis 3 ans « *comme je te disais ça fait que trois ans que je suis en CM2* » (l.249), qu'elle est heureuse lorsqu'elle peut partager des moments conviviaux avec d'autres, amis ou parents. « [...] *c'est des moments de de de ouais de rassemblements de liens des moments de contact de où on peut renouer encore le contact la communication la joie d'être ensemble de se retrouver parce que bon c'est vrai qu'on devient de plus en plus individualiste* » (l.233-236). Elle nous livre également un questionnement très présent en elle, et récurrent lors de cet entretien : l'évolution de la langue française en Polynésie comparée à d'autres collectivités d'outremer françaises.

Enseignante, elle nous montre son désir d'accomplir son métier le mieux possible. Mais elle se met également à la place des parents d'élèves sans nous dire si elle-même a des enfants : elle montre de l'empathie pour eux et se place en conseillère quant à l'attitude à adopter face à l'éducation de leur enfant en difficulté. « *moi je sais que si j'étais pauvre et que / je voudrais que mon enfant réussisse / et ben moi j'aimerais qu'il y ait des structures autour de moi qui me proposent / c'est vrai que moi dans ma pauvreté je n'irai pas à*

l'encontre des / je resterais dans ma maison / parce que bon c'est la culture polynésienne » (1.58-62).

L'analyse de l'énonciation nous a montré que si elle utilisait beaucoup le « je » pour renforcer son propos ou susciter l'écoute chez son intervieweur, ses propos oscillaient en définitive entre le je et le on de manière presque égale lorsqu'elle affirmait une idée, montrant ainsi une posture discrète sur la question ; nous avons vu également qu'elle cherchait l'adhésion de l'intervieweur à son propos, qu'elle recherchait même en moi un interlocuteur, semblant vouloir inverser les rôles en me questionnant sur ma propre expérience professionnelle. Une façon peut être de se sortir d'une situation qui la met mal à l'aise.

- La question du temps

Rappelons tout d'abord que Tatiana m'avait demandé en amont à plusieurs reprises combien de temps allait durer l'entretien. Finalement elle occupera largement son temps (62 minutes), me laissant peu d'occasions de relances.

Dès les premières minutes de l'entretien, Tatiana évoque la question du temps, elle pointe l'inadaptation des programmes de l'éducation nationale à la Polynésie et souligne l'aberration institutionnelle de prescrire dès les premières classes de primaire, la conjugaison à des enfants qui ne possèdent pas les bases et qui, d'autre part, culturellement vivent intensément le temps présent.

Elle poursuit sa critique des programmes au sujet des deux seules années dont disposent les élèves pour maîtriser la lecture, ce qui lui paraît totalement insuffisant pour des élèves présentant déjà des difficultés à l'entrée en CP : *« lorsque je regarde la scolarité du CP au CM2 l'enfant il n'a que 2 ans pour acquérir les bases à savoir : savoir compter savoir lire / mais ya des enfants qui n'ont pas qui n'ont pas deux ans pour apprendre à lire et à écrire et à compter il leur faut plus »* (1. 254-256).

Elle déplore par ailleurs le programme trop chargé de CM2, vécu comme une volonté de faire du collège en primaire, ce qui signifie en quelque sorte, accélérer le temps : *« les nombres décimaux n'étaient pas vus n'étaient pas vus en CM2 aujourd'hui ça doit être vu en CM2 / alors est ce que on veut aller plus vite au collège puisqu'on ramène des des des notions en primaire »* (1.251-253). Dans le même registre, elle évoque

également le temps de maternelle raccourci chez des élèves en grande difficulté de son secteur qui ne suivent parfois que la grande section, au lieu des trois niveaux prévus.

Face à un présent chargé d'une difficulté ingérable par le seul enseignant dans sa classe, elle montre en revanche que chacun cherche à se retourner sur le passé et rejette la responsabilité des difficultés des élèves sur la classe précédente quel que soit le niveau ; elle décrit un phénomène en chaîne. Elle pense aussi que certains enfants très en difficulté arrivent à l'école avec un « fardeau » familial lourd de souffrances, de non-dits qui parasitent totalement les apprentissages chez l'élève : *« c'est sur ce passé lourd que s'installe / que se font leurs difficultés finalement »* (1.364).

Le temps, nous le voyons, occupe une place importante dans les propos de Tatiana. L'analyse de l'énonciation a montré le besoin pour Tatiana de rationaliser ce temps par une longue succession de pourcentages, et surtout le temps consacré aux élèves en difficultés de même que leur temps d'apprentissage en une journée de classe. Tatiana tend donc à justifier ainsi son temps professionnel et en aucun cas, elle ne semble vouloir être prise à défaut. Tatiana me semble ressentir une telle culpabilité, *« je culpabilise »* (1.332) face à cette impossible mission *« c'est impossible c'est impossible »* (1.339), qu'il lui paraît indispensable de se justifier de manière mathématique, le plus objectivement possible selon elle. Le terme « honnêtement » réitéré deux fois dans ce même temps de l'entretien : *« j'veux dire c'est vrai que ça ça fait partie du rôle de l'enseignant mais / honnêtement honnêtement dans notre classe il est noyé »* (1.284-285) confirmerait cette hypothèse.

Malgré l'obstacle d'un temps institutionnel non adapté selon elle, Tatiana montre qu'elle est une bonne enseignante quand même, gérant son temps de classe honnêtement et le mieux possible, même si elle ne peut se consacrer autant qu'elle le souhaiterait aux élèves en grande difficulté. La causalité à rechercher du côté de l'institution prend alors fonction de mécanisme de défense pour tenter de renvoyer à l'interviewer et à elle-même une image positive lorsque son soi-professionnel apparaît mis à mal.

- Un besoin d'affiliation

Tatiana a besoin de se sentir entourée, après avoir déploré le manque d'aide de l'institution : *« nous nous les enseignants vraiment on ne s'occupe pas de nous »* (1.290) *« s'il n'y a que la volonté de l'enseignant dans sa classe je dis ça ça marchera pas à 100 % / c'est vraiment un partenariat »* (1.280).

« c'est vrai moi je trouve que en primaire / le directeur / les enseignants et pis tout le GAPP / on travaille vraiment en concertation / j'veux dire on va trouver des moyens on va / on va se trouver des temps en dehors pour trouver / euh enfin / discuter du problème ou voir ou ça pêche comment on peut faire et tout / j'veux dire / on met en place des choses / ça marche ça marche / ça n'marche pas / ben / des décroissements des échanges de service enfin plein d'choses / est ce que au collège ils font des choses eux / ben /// » (1.401-407).

« et ben pour combler ce décalage-là c'est vraiment vraiment difficile c'est vraiment très dur / on peine on peine beaucoup / aussi bien le GAPP que l'équipe enseignante et si les parents démissionnent à côté / ça marchera pas » (1.482-484).

Le thème du partenariat s'inscrit dans les habitudes et valeurs culturelles polynésiennes du partager, être ensemble : « l'ambiance tu sais l'ambiance du du d'être ensemble » (1.196), une façon de se tourner vers l'autre et le groupe pour chercher l'aide et le soutien dans un processus d'affiliation, mécanisme de dégageant qui implique de partager les problèmes avec les autres sans les rendre responsables et ainsi d'alléger la charge de culpabilité qui pèse sur soi, enseignante.

4.2.6.5 Conclusion : éclairage sur une relation intervieweur-interviewée complexe

Quelle posture et quel éprouvé pour Tatiana, enseignante tahitienne face à une interviewer-chercheure popa'a ?

Comme je viens de le dire, la question de la langue est au centre du discours de Tatiana. Paradoxe au départ que cet entretien, au cours duquel une popa'a fait parler cette enseignante alors même que cette dernière pointe précisément la maîtrise de la langue française comme étant le problème majeur pour les Polynésiens, évoquant implicitement son statut de diglossie dont je parlais dans le cadre du concept de culture. N'est-ce pas là que pourrait siéger le malaise initial de Tatiana, décrivant par ailleurs les polynésiens en général peu expansifs, pudiques alors même qu'elle décrit le popa'a comme étant « sans gêne ». Ne retrouve-t-on pas ces éléments à travers la crainte que j'ai ressentie chez Tatiana, présente tout au long de l'entretien à travers ses nombreux bégaiements, répétitions ou phrases inachevées ?

Ce popa'a « sans gêne » ne pourrait-il pas être l'intervieweur, que je suis, venue la faire parler sans demande de sa part ?

Dans cette situation, quel sens peut prendre l'acceptation de l'entretien que je ressens au début chez Tatiana comme contrainte, en partie initiée par la position hiérarchique du directeur-passeur ?

Je suis interrogée dans l'après coup sur le contre-transfert du chercheur dans cette situation particulière, étrange et familière : posture particulière de chercheuse, effectuant cet entretien à la fois comme sujet étranger à la culture polynésienne entendant *de dehors* au sens de Kaës (2005) ce qui se joue dans le discours de cette enseignante, et placée je pense par ma position de chercheuse, dans l'imaginaire de l'interviewée, en extériorité de l'école et dans une position de supériorité, assimilée parfois à une forme de « voyeurisme » malgré moi. Ressenti tout d'abord étrange pour moi, familière à la culture de l'École, et en un certain sens, familière par mon expérience professionnelle polynésienne, inscrite dans un lien affectif avec les Polynésiens. Face à Tatiana et dans l'après coup de l'analyse, je réalise qu'il m'a donc fallu être vigilante au cadre de l'entretien, à garder la bonne distance et la neutralité bienveillante suivant les règles de l'entretien, et résister à mon inclination à vouloir jouer en réponse, la bonne intervieweuse, « la bonne mère », à trop soutenir un discours que je sentais tout à la fois craintif et vindicatif chez une interviewée se sentant obligée de se justifier de crainte d'être jugée « mauvaise enseignante ». Toujours dans l'après coup, en analysant l'entretien, il me paraît avoir été inconsciemment tentée de réparer cette attitude « sans-gêne » du popa'a décrite par Tatiana. Mais c'est certainement grâce au maintien du cadre que Tatiana m'a semblé se détendre en cours d'entretien, avec peu d'interventions de ma part finalement, comme elle le constate elle-même paradoxalement : « *qu'est ce que j'ai été bavarde quand même /* » (1.428). Au-delà de la relation tahitienne-pop'a, une autre forme de connivence se serait-elle implicitement mise en jeu au nom d'une solidarité féminine, revendication actuelle dans la culture polynésienne ²⁵⁹ que je pourrais traduire ainsi : « bon, je veux bien dire si c'est pour t'aider ».

²⁵⁹ Langevin-Duval, C. (1979). Condition et statut des femmes dans l'ancienne société maohi (îles de la Société). dans *Journal de la Société des océanistes*, 64, Tome 35, 185-194

Schuft, L. (2010). Thèse de doctorat en Sociologie, Couples 'métropolitain' – 'polynésien' à Tahiti Enjeux de l'ethnicité, du genre et du statut socioéconomique dans un contexte postcolonial Université de Nice-Sophia Antipolis, p223 : « face aux représentations négatives des hommes « polynésiens », des femmes « polynésiennes » sont également représentées comme dominantes. « Mûres », « responsables », fortes, ce serait elles qui « tiennent les rênes » dans la famille, représentation qui correspond au mythe du matriarcat, dont le paradoxe de sa coexistence avec les violences faites aux femmes ou encore avec le mythe de la vahine. »

La relation interviewée/interviewer-chercheuse est, quoi qu'il en soit, complexe : malgré le respect du cadre qu'impose ce type d'entretien elle induit pour chacun d'eux un certain nombre de représentations sur l'autre mais aussi pour l'interviewée sur le sens de la recherche, le thème proposé, suscitant un certain nombre de ressentis, de fantasmes et de projections notamment sur le « pourquoi ai-je été choisie ? ». Le fait même de l'entretien libre peut mettre mal à l'aise l'interviewé : parler, voire se livrer face à quelqu'un qui ne dit presque rien peut inquiéter : « que vais-je dire ? », « vais-je pouvoir parler » ? Comme le traduisent ces paroles de Tatiana : « *est-ce que ça t'a aidée //* » (1.428), mais également des six autres enseignantes en fin d'entretien : « *j'espère que tout ça ça va t'aider un peu* » (1.348, Maimiti), « *j'ai dû dire plein de bêtises* » (1.547, Nadège), « *je ne sais pas si ça vous a aidée//* » (1.488, Christiane) , « *De toute façon je crois que j'ai tout dit* » (L.653, Danielle), « *voilà ce que je peux vous dire / voilà* » (1.495, Sophie), « *j'ai fait de mon mieux* » (1.466, Marie-Sylvia), propos à comprendre comme le désir de répondre aux attentes du chercheur, de ne pas le décevoir mais aussi la crainte de donner une image négative de soi.

Dans ce type de démarche, le psychisme du chercheur est donc mis à l'épreuve « à travers la confrontation de ses propres mécanismes psychiques conscients et inconscients qui se dévoilent en même temps que se forment les mises en sens, en lien, avec ce qu'il perçoit des mécanismes conscients et inconscients chez autrui. » (Costantini, 2009)²⁶⁰, dans ce face-à-face a-symétrique et dans cette situation particulière d'interview avec Tatiana, mais repérable dans tous les entretiens que j'ai menés, chacun d'eux interpellant, par leur singularité, des parties, similaires ou différentes de mon moi-chercheuse.

²⁶⁰ Costantini L. (2009). Le chercheur : sujet – objet de sa recherche ?, *Cliopsy, 1*, 101-112

4.2.7 Quelques spécificités du contexte antillais

« Si la catégorie de société complexe était pertinente et si elle devait s'appliquer à un milieu socioculturel précis, nul doute que les Antilles françaises en constitueraient une illustration parfaite. En effet ce sont des îles entrées brutalement dans l'ère moderne par la déportation, l'organisation de la main-d'œuvre servile, l'industrie du sucre, le commerce des épices et les contacts avec un occident chrétien conquérant » (Affergan, 2006)²⁶¹.

Rien n'y est vraiment simple, et en particulier la question non réglée des sentiments d'identité, inspiratrice d'une grande partie de ce qui a été écrit aux et sur les Antilles. Comment résumer en un paragraphe forcément péremptoire plus de cinquante années d'une évolution politique, sociale et culturelle lorsque tant d'écrits insistent sur sa complexité tout en affirmant cependant la prégnance d'un malaise, qui, tout en s'appuyant sur des réalités, sert de médium à cette culture du mal-être, ancrée sur une faiblesse, quasiment unanimement déplorée, d'une conscience historique collective : à titre d'exemple, l'école coloniale longtemps dénoncée car dispensant la culture de l'Autre dans une entreprise de « décervelage » (Glissant, 1962), l'enseignement de l'incontournable « nos ancêtres les Gaulois », à la fois archétype de l'assimilation française, caricatural détournement de la généalogie et exemple d'une façade culturelle d'emprunt à usage externe. La fréquente mise en accusation de cette culture scolaire perpétuant la domination coloniale et contribuant au malaise identitaire aux Antilles françaises va de pair avec l'amertume des bilans de la départementalisation, dont une des conséquences a été de confirmer le strict alignement des programmes scolaires sur ceux de métropole. La lecture positive en est pourtant l'égalité des chances aux examens nationaux, hautement revendiquée par le corps enseignant : enjeu entre un enseignement à portée locale, efficace verrouillage socioculturel et d'autre part une culture scolaire à vocation plus large, élément nécessaire à toute velléité de promotion individuelle.

²⁶¹ Affergan, F. (2006). *Martinique les identités remarquables ; Anthropologie d'un terrain revisité*. Coll ethnologies, Paris : PUF.

- Une société martiniquaise encore fortement influencée par son histoire

F. Affergan (*ibid*) décrit une société martiniquaise fortement influencée encore aujourd'hui par son histoire spécifique : « tout en évitant de repérer des causes déterminantes ou des principes conditionnant, force est de constater que les traces sociales et culturelles de l'esclavage continuent de marquer les conduites. [...] Il en va par exemple de cette conduite qui consiste à s'efforcer d'oublier le passé servile tout en s'y référant sans cesse pour expliquer le présent. Tout se passe comme si le déni des stigmates serviles devait servir, en creux, à produire une grammaire inavouée des règles qui régissent cette société. Sans doute la honte d'être nés d'une telle violence subie mêlée à une certaine fierté de s'être, en dépit de tout, constitués en sujets de l'histoire, constituent-elles le nœud des conduites antillaises. [...] Il n'en demeure pas moins que la thèse d'une vision du monde incarnée dans les mémoires plus ou moins manipulées de l'esclavage est aujourd'hui la plus pertinente, compte tenu du fait qu'aucune grille de lecture de la réalité sociale et culturelle, n'a pu pour le moment, être élaborée. »²⁶²

- Une identité binaire

L'ancien conflit entre le Maître et l'Esclave, loin de disparaître, s'est en effet métamorphosé en une dissension endogène, l'Antillais d'aujourd'hui devant, pour prendre conscience de sa propre identité, lutter contre le français qu'il a voulu lui-même devenir. Les conduites, gestes, paroles, intentions, restent ainsi codées en raison de l'impuissance à affronter un Maître autrefois trop puissant et aujourd'hui en partie intériorisée. Selon F. Affergan, il y a deux façons de poser le problème de l'identité antillaise chez les anthropologues.

La première consiste à poser l'identité comme un fait en définissant l'Antillais comme devant combler le vide laissé par l'emprise coloniale française. Cette conception se contente de construire un artefact symétrique et oppositionnel, terme à terme, face à l'identité prétendument connue du Maître. C'est ainsi que certaines descriptions s'élaborent en vertu d'une relation binaire : Blanc/Noir, rationalité/instinct, histoire/non histoire, écriture/oralité, une logique binaire que nous retrouverons dans les entretiens que j'ai menés. La seconde approche repose sur une conception négative de l'identité perçue comme une faille irrépressible dans l'être antillais, due au sentiment de culpabilité de

²⁶² Affergan, F. (2006). *ibid*, p. 11.

porter une fêlure ou une déficience ressentie devant l'impossibilité de lutter contre la main mise esclavagiste et coloniale. On éprouverait ainsi la honte de ne pas avoir lutté, et, lorsqu'il y eut combat, de l'avoir perdu, entretenant un sentiment de faute.

Dans cette logique binaire, l'identité peut être vue comme un porte à faux, puisqu'elle est réduite à un vis-à-vis offert par le miroir que le maître s'est ingénié à exhiber devant l'esclave. L'auteur nuance cependant cette explication : « La carence de cette approche réside dans une conception de l'identité pensée comme différence par rapport, mise en relation duelle ou binaire, simple ressemblance inversée » (ibid).

- La question de l'altérité

La question de la construction des identités en Martinique s'avère redoutable en raison d'un manque constitutif. L'altérité du Maître, faute pour ce dernier d'avoir été combattu et vaincu, fut intériorisée. L'altérité ne se positionne pas en face du sujet mais en lui, puisque non seulement il a accepté sa situation actuelle, mais de surcroît, il l'a désirée. Il est devenu lui-même son propre dominant. « Pour nommer une altérité, encore faut-il que celle-ci soit séparée. Si cette altérité fut intériorisée, c'est que de l'insu préside à la constitution de cette identité. » Affergan (ibid).

C.Maignan-Claverie écrit à ce propos : « L'univers Antillais, lieu d'expériences singulières, de convergences inédites, espace de métissage de peuples, où même la langue vernaculaire inclut la présence de l'Autre, reste marqué par le traumatisme originel de la déportation et de l'esclavage et exprime en permanence un être-au-monde particulier [...] qu'est-ce que le Noir ? C'est encore le colonisé, l'homme opprimé mais aussi au cœur du Moi, l'instance refoulée, le discours de l'Autre, selon la définition de Jacques Lacan » (2005)²⁶³.

La question de l'identité antillaise est donc, comme je viens de le montrer, complexe ; elle pose encore question aujourd'hui, et en 2009 à La Villette, lors de la journée « Outremer et développement » à laquelle j'assistais, cette même auteure s'interrogeait : « Est-ce que le passé a cessé d'être le passé ? ». J'avais également relevé ces phrases : « il s'agit d'une population en mal d'identité » puis « Toute la Martinique, et certainement l'ensemble des

²⁶³ Maignan-Claverie, C. (2005). *Le métissage dans la littérature des Antilles*, Paris, ed Karthala. (Maître de conférences, Langue et littérature française et francophone à l'Université des Antilles et de la Guyane).

Antilles françaises, est affectée de ce regard de l'étranger qu'ils portent sur eux-mêmes» (ibid)²⁶⁴

- L'importance de la religion

Il est un autre aspect du contexte antillais que je souhaitais traiter ici, tant il m'est apparu présent dans certains entretiens notamment celui de Danielle et dans mon expérience professionnelle et privée aux Antilles, c'est l'importance de la religion dans la culture antillaise.

Le contexte antillais est en effet travaillé par plusieurs strates présentes à des niveaux divers : la mémoire douloureuse de l'esclavage et inversement, le regret souvent formulé de l'absence d'histoire et de mémoire de l'esclavage (malgré une évolution en ce sens quant à un devoir de mémoire), l'absence de transmission à ce sujet dans le cadre familial ; les questionnements sur le catholicisme, assimilé naguère à une religion dominante et donc l'attrait actuel pour d'autres religions ; le rapport ambigu et multiforme à l'Afrique mais aussi celui entretenu avec l'Occident et la métropole, notamment à travers le statut de la Martinique comme département français.

Ces thématiques récurrentes constituent, sous des formulations différentes, une sorte de socle commun sur (ou contre) lequel s'élaborent des réflexions et des comportements relatifs à l'identité et à l'appartenance. Pour les Martiniquais concernés, le contact avec la religion peut offrir des réponses à ces questions lancinantes. Cette vitalité religieuse se nourrit de puis quelques années maintenant d'un nombre accru de religions qui prennent place pour combler certainement des trous de l'histoire familiale et pallier le manque de profondeur temporelle que la notion d'homme universel et d'ancestralité religieuse proposent. R. Price note que tout ce qui caractérise les Amériques noires, c'est « l'existence d'une civilisation ayant répondu à la discrimination raciale par une singulière vitalité culturelle notamment dans le domaine de la religion et de la langue » (1991)²⁶⁵. Sans passé assumé, il y a difficulté à vivre le présent à moins de se réapproprier l'histoire, de lui donner sens et enfin de porter l'espoir dans l'avenir.

²⁶⁴ Journée outremer et développement, le 5 septembre 2009 à La Villette. Intervention de C. Maignan sur <http://www.outremer-developpement.fr/>

²⁶⁵ Price, R. (1991). Amériques noires et Caraïbes, dans Bonte, P. & Izard, M. *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, (p. 62-63 et 125-126). Paris : PUF.

- La nécessité d'une espérance

Face à ce qui fut et est encore aujourd'hui de manière latente, un traumatisme²⁶⁶ social et culturel, quant à la trace laissée dans le psychisme et la brèche ouverte dans la mémoire collective, deux pôles de résistance se sont développés : une résistance spirituelle importante avec le surinvestissement dans le champ symbolique et imaginaire, le religieux, et une résistance physique dans une forme guerrière c'est-à-dire de luttes et de revendications. « Quelle que soit l'orientation adoptée, la prégnance du danger a engendré l'incertitude. Et celle-ci a eu de nombreuses conséquences sur les mentalités : il était impossible de construire des relations sereines avec ses compagnons puisqu'elles pouvaient être détruites par le système esclavagiste en donnant la mort ou en se séparant des esclaves. [...] Cette culture ne peut être interprétée sans une référence à la mémoire de l'esclavage et à l'ancien système colonial. La place de la femme, le rôle de la religion, le rapport au temps, la domination des « békés », les transformations urbaines, les luttes sociales ou encore l'énorme créativité culturelle, ne peuvent pas être compris si le présent ne porte pas ses jumelles vers les temps sombres de l'esclavage. Comment survivre, comment vivre face à l'esclavage, une oppression radicale, le règne totalitaire de la mort » (Desplan, 2010)²⁶⁷. L'identité antillaise semble s'être construite en ce sens sur cette fragilité de la vie et un fatalisme face à la mort, « prise entre deux » dans un climat d'incertitude que l'on retrouve dans des expressions populaires créoles employées couramment comme « A on dot soley », en traduction littérale : « à un autre soleil » métaphore intégrant les éventuels aléas qui pourraient rendre une rencontre impossible. « Le soleil dont il est fait référence peut être celui qui paraîtra à la prochaine aurore, mais également l'un des multiples levers du soleil à venir ; certitudes et incertitudes se combinent pour former l'espérance à l'antillaise » (*ibid*). Il est également courant d'entendre très régulièrement au cours de conversations de tous les jours, des phrases se terminer par cette expression : « À demain... si Dieu veut » sous-entendant : « Qui connaît

²⁶⁶ Sur le plan clinique le trauma ou traumatisme psychique est selon la définition de Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1967). *ibid*, p. 499-502 : « Evènement de la vie du sujet qui se définit par son intensité, l'incapacité où se trouve le sujet d'y répondre adéquatement, le bouleversement et les effets, pathogènes durables qu'il provoque dans l'organisation psychique. [...] il se caractérise par un état de choc, une effraction et des conséquences sur l'ensemble de l'organisation. » ; il s'agit ici de transposer cette définition

²⁶⁷ Desplan, F. (2010). *Entre espérance et désespérance ; Pour enfin comprendre les Antilles*, (p 35-39). La Bégude de Mazenc, Empreintes. Sociologue et anthropologue guadeloupéen, chercheur au Laboratoire « Groupes, sociétés, religions et laïcités » de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes.

les volontés de Dieu ? Des priorités, des imprévus, la mort peuvent empêcher les rencontres » (Desplan, *ibid*).

Recherchant une possible explication culturelle, j'en suis arrivée à me questionner sur la temporalité aux Antilles. L'expression « a demain si dié vé » est en effet particulièrement éclairante à ce sujet : « A dèmin » est une translation du français, il n'existe pas d'expression en créole pouvant littéralement être traduite ; alors que le « à demain » français peut être une certitude de se retrouver le lendemain, en créole, il introduit l'incertain renvoyant au temps des plantations, où le maître prenait la place de Dieu et imposait sa religion. L'esclave ne pouvait jamais se projeter ; le futur était hypothétique et liée à la volonté du maître, la vie et l'espoir incertains.

L'espérance dans la société antillaise, qui perdure, est donc un équilibre surprenant qui alimente le souhait de vivre un futur meilleur, comparativement à des conditions actuelles difficiles, traces mnésiques d'une histoire collective douloureuse.

- Le problème de la langue et la place de l'école

- *Le français : « la belle langue »*

Selon les linguistes, en Martinique le créole serait considéré comme langue maternelle tandis que le français jouerait le rôle de langue seconde ou étrangère. L'école des Antilles a souffert de fait d'une part de se faire initialement en français et non en créole, ensuite dans une absence totale de prise en compte de la culture locale. « La prochaine chose qui frappera donc un observateur de notre école, c'est l'absence de reconnaissance du vernaculaire lors de l'inscription du petit antillais dans l'univers pédagogique. La deuxième évidence est encore plus alarmante : non seulement les maîtres prétendent inculquer le français « standard » en ignorant la matérialité de la langue créole, mais en plus ils instaurent un conflit entre ces deux langues » (Affergan, 2006)²⁶⁸. Ce constat invite à revisiter la part psychologique et sociale des difficultés scolaires, l'idée d'école étant liée au sein de l'histoire martiniquaise au détour, au déni, à l'abandon du créole et à la sacralisation concomitante du français. L'histoire de ce département montre comment les colonisateurs ont construit une image ambivalente de l'école et de la langue française provoquant chez ceux qui en étaient privés, le désir de contrôler ce qui devait apparaître à terme comme l'unique moyen de réussir. L'école a été considérée comme unique voie de

²⁶⁸ Affergan, F. (2006). *ibid*.

la réussite sociale et la minoration de son identité vernaculaire était une condition de cette réussite. Seul symbole de progrès, le français, son inscription dans l'école sous ses formes écrites grammaticales et littéraires, représentait et représente un objectif concret d'émancipation. Comme le montrera la parole très contrôlée et élaborée d'une de mes interviewées, Michelle, il existe non seulement, un attachement réel d'une partie des parents à l'école française normative et traditionnelle mais également un désir de français, de belle langue et de « grande culture » qui habite tous les milieux sociaux, y compris les intellectuels et politiques qui en leur temps, ont pris le chemin du combat contre l'aliénation. F. Fanon notamment a même pu dire que « Le noir antillais sera d'autant plus blanc, c'est-à-dire se rapprochera d'autant plus du véritable homme, qu'il aura fait sienne la langue française ! » (2005)²⁶⁹. Au point sociolinguistique, si dans bien des représentations contemporaines la diglossie existe et opère encore, une nouvelle dynamique néanmoins s'est mise en route.

○ *Une reconnaissance actuelle de la langue créole*

L'assimilation contient sa propre contradiction. La prise de conscience et le contrôle accru de la langue considérée « haute » ont conduit de plus en plus de Martiniquais à contester la situation établie. Dans les années soixante-dix, le créole est devenu l'objet de slogan et de fantasme, la véritable langue maternelle d'une communauté en quête d'identité, qu'il convient de défendre et restaurer. Aujourd'hui les jeunes générations ont intégré le créole dans leur langage courant. Le regain d'attrait de la culture locale, la mode du créole, sa revalorisation par le politique et sa reconnaissance dans l'institution scolaire ont été concomitants. On pourrait donc dire que si la Martinique devient de plus en plus francophone, plus elle marque sa francophonie d'un accent propre qui dit sa différence sinon sa singularité. J'ai développé précédemment, parlant de la Polynésie, et même si le contexte est différent, la place et la valeur de l'accent dans la langue. Les Martiniquais évoluent dans un milieu où le mélange des langues joue un rôle déterminant, et où tout se passe comme si, au lieu de se distinguer du français, la langue créole, prenait des formes linguistiques hybrides et avait entrepris de fusionner avec cette langue tutrice, qui n'a jamais disparu.

²⁶⁹ Fanon, F. (1952/1971). *Peau noire, masque blanc*, Paris : Points Essais, Le Seuil.

4.2.7.2 État des lieux de l'École à la Martinique

- Des résultats plus faibles qu'en métropole

La situation actuelle du système scolaire à la Martinique conduit à s'interroger sur les raisons pour lesquelles, avec des données structurelles comparables à celle d'autres départements français, il obtient des résultats bien différents, ce qui se retrouve dans d'autres départements d'outre-mer avec un constat de réussite scolaire inférieur à celui de l'hexagone comme le décrit l'ouvrage de F. Tupin (2005)²⁷⁰. Aux évaluations nationales, c'est surtout du côté des élèves faibles que la différence entre les académies des DOM et celles de l'hexagone est la plus forte. En sixième, outre que les résultats aux évaluations nationales en Martinique sont plus faibles que la moyenne hexagonale, on note également une plus grande hétérogénéité des élèves et des résultats très inférieurs à cette même moyenne chez ces élèves les plus faibles donc en grande difficulté scolaire. La concentration de difficultés sociales et économiques sur le département pourrait en partie expliquer les difficultés scolaires comme montrent des études sociologiques (Duru-Bellat, Jarousse, Mingat, 1993)²⁷¹ ou d'autres plus récentes, quant à leur impact sur la réussite scolaire. Mais ce facteur n'est pas une explication à lui seul. Si les modèles explicatifs divergent au gré des mouvances et des projets politiques, l'hypothèse encore avancée par différents auteurs en sciences de l'éducation, est qu'il est difficile, pour les élèves, d'assimiler ce qui leur est, par leur bain linguistique initial, leur environnement géographique et culturel, d'une certaine manière « extérieur ».

- Quelques pistes explicatives qui intéressent ma recherche

Parmi les pistes à retenir mais à prendre avec précaution comme le souligne F. Tupin (ibid), la première est celle de la sociolinguistique des Antilles où sont pratiquées deux langues, français et créole, aux statuts social et scolaire dissymétriques comme l'a montré le paragraphe précédent. Mais cette piste, suite à différentes recherches dont celle de M. Giraud est à relativiser même si « l'idée d'École est liée au sein de l'histoire de la

²⁷⁰ Genelot, S. & Prudent, L.-F. dans Tupin, F. (2005). *Ecoles ultramarines . Univers créoles 5*, (p 3-46). Paris : Anthropos.

²⁷¹ Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P. & Mingat, A. (1993). Les scolarités de la maternelle au lycée, *Revue française de sociologie*, 34, 43-60.

Martinique au détour, au déni, à l'abandon du créole et à la sacralisation du français » (1992)²⁷².

Une seconde piste, toujours selon ce même auteur, conduirait plutôt vers un écart trop important entre les savoirs enseignés à l'école empruntés à une culture hexagonale et l'environnement quotidien dans lequel vivent les élèves. Une troisième piste enfin, relèverait davantage du domaine psychosocial, en référence à l'effet de stigmatisation (Goffman, 1975)²⁷³ ou d'attentes (Rosenthal, 1968)²⁷⁴ en référence à l'effet Pygmalion : il s'agirait dans ce contexte, d'attentes qui pourraient être moins ambitieuses des enseignants en Martinique vis-à-vis de leurs élèves, en raison de leurs représentations d'élèves intégrés comme moins performants que dans l'hexagone, au regard des résultats aux évaluations nationales ; de ce fait, les élèves eux-mêmes s'investiraient et progresseraient moins. Selon Tupin (*ibid*), « il s'agirait néanmoins de tester empiriquement ces hypothèses quant à la question du « déficit de performance » dans les départements d'outre-mer et plus spécifiquement en Martinique ».

« L'enjeu de l'école aux Antilles est particulièrement important tant il est vrai que la réussite scolaire de leurs populations d'élèves constitue pour ces départements, un puissant levier de développement économique et culturel et sur le plan national, un idéal égalitaire de l'école républicaine française même si des vecteurs de connaissance et de cultures communes autres que celles véhiculées par l'école s'offrent aux élèves dès le premier degré de l'institution » (*ibid*).

²⁷² Giraud, M., Gani, L. & Manesse, (1992). *L'école aux Antilles, Langues et échec scolaire*, Paris : Karthala.

²⁷³ Goffman, E. (1975)., (1975). *ibid*.

²⁷⁴ Rosenthal, R.-A. & Jacobson J.-L. (1971). *Pygmalion à l'école*, Tournai :Casterman.

4.2.8 Christiane ou un fantasme de toute puissance

Date de l'entretien : décembre 2009

Lieu d'exercice : Antilles françaises Martinique

Durée de l'entretien : 50 minutes

Fonction : enseignante de CM2

Ancienneté professionnelle : 13 ans

Lieu de l'entretien : Une salle polyvalente d'une école élémentaire

Moment : samedi matin

4.2.8.1 En amont

Le directeur de l'école que j'ai contacté d'abord par téléphone au hasard sur une liste académique d'écoles puis que j'ai rencontré, a joué le rôle de passeur comme dans les autres entretiens. Ce directeur qui me semble très soucieux des convenances, m'a reçu une semaine plus tard dans un bureau très organisé. Ayant demandé en amont à deux de ses collègues lors d'un conseil de maîtres, celle qui serait volontaire pour me rencontrer en qualité de chercheuse sur l'enseignement en CM2 et chargée de cours à l'UAG (Université Antilles-Guyane), ce directeur m'a conduite sur le temps de la récréation vers une enseignante de CM2. Après nous avoir présentées, ce dernier nous a laissées nous entretenir seule à seule. Au premier contact Christiane m'apparaît comme une personne jeune, âgée d'une petite trentaine d'années, souriante, à l'allure dynamique, décontractée, arborant selon mes propres représentations, le port de tête d'une danseuse classique. Elle se montre immédiatement intéressée par cet entretien. Elle me dit qu'elle est chargée de l'enseignement de l'anglais sur trois écoles sur son temps de service. Elle profitera d'un jour où elle n'a pas sa classe et où elle me dit être plus disponible pour me recevoir sur le temps de la pause méridienne. Cet entretien s'est finalement déroulé deux semaines plus tard à 12H00. Le jour de l'entretien, Christiane affiche un large sourire mais me donne l'impression d'un certain contrôle de soi. Cette enseignante, comme elle le précise elle-même : « *en fait / moi / parce que /// cela fait 13 ans que j'enseigne, donc cela fait déjà un*

bout de temps /// » (1.25), possède malgré une apparence très jeune, une certaine expérience de l'enseignement.

4.2.8.2 Contenu manifeste

Christiane introduit son discours par les deux substantifs présents dans la consigne « grande difficulté–évolution » et démarre son propos avec prudence par cette phrase : « j'aurais du mal à définir ce que l'on entend par grande difficulté » ; elle tente néanmoins de la définir en mettant en avant le critère d'un retard de 2 ou 3 ans dans les apprentissages par rapport à la norme. Elle aborde ensuite et immédiatement la question de la remédiation qui, selon elle, passe en premier lieu par une bonne connaissance de l'enfant compte tenu de l'impact important du milieu familial et social : « *un enfant n'est pas qu'élève* » (1.17). Elle dit fonctionner à l'intuition. Elle conclut rapidement : « *enfin moi / c'est comme ça que je le perçois* » (1.20) puis marque un temps de silence avant de reprendre la définition de la grande difficulté, développant le deuxième terme de la consigne « évolution » qui la conduit à se situer professionnellement dans le temps et à évoquer alors ses huit années passées dans cette même école. Elle aborde ce qui lui semble être une caractéristique de son établissement scolaire : le problème des familles d'origine étrangère, pour la plupart anglophones, originaires de Sainte Lucie, qui seraient en difficulté au niveau de la langue et qui pour des raisons diverses, de situations familiales difficiles et de déracinement, auraient un rapport aux apprentissages difficile, sans motivation, ni désirs apparents : « *c'est-à-dire que la difficulté d'apprentissage peut se traiter si l'enfant a envie / s'il est stable dans sa famille / etc.* » (1.45) . Reprenant le terme « évolution », elle la qualifie de « *catastrophique* », adjectif qu'elle cite à nouveau quelques phrases plus loin : « *Mais sur huit ans / oui / le mot catastrophique définit bien ce que moi je ressens au point où on ne veut plus être dans cette école-là* » (1.52) ; elle conclut par ces termes : « *et sinon / ça c'était pour l'évolution* » (1.56). Elle baisse la voix. Je pense qu'elle va s'arrêter. Mais elle poursuit en expliquant qu'elle se sent « *frustrée* » (1.59) dans sa profession parce qu'elle a énormément de pression institutionnelle en raison des programmes « */ en fin de cycle / on a énormément de pression quand même et manque de temps pour traiter cette grande difficulté* » (1.61) et donc ne peut travailler comme elle aimerait le faire.

Un temps de silence plus long que la première fois succède d'ailleurs à ce développement et m'invite à une relance, reprise du terme pression, resté, me semble-t-il, en suspens.

Christiane évoque alors les thèmes déjà évoqués par elle, en introduction : la fin de cycle élémentaire, les programmes, le socle commun de connaissances, le devoir de combler toutes les lacunes et la pression du temps « *on se dit qu'on n'a plus le temps [...] on est en dernière année [...] sur un an / c'est impossible de refaire toute une scolarité /// j'estime que c'est une classe où il y a beaucoup plus de pression dans le traitement de la difficulté parce que l'on a une échéance de fin d'année où il faut quand même que les enfants sortent de l'école élémentaire avec un certain bagage ///* » (1.70-77). Si la pression vient de l'institution par le poids et la contrainte des programmes, elle est aussi, selon elle, le fait de l'enseignant envers lui-même. Elle évoque sur le ton du regret, la pédagogie de projet qu'elle aurait pu mettre en place sur le modèle du fonctionnement en maternelle, sans cette pression institutionnelle. Dans les phrases suivantes, elle réitère trois fois le mot « *programme* », soit associé à « *malheureusement*, soit opposé à « *projet* ».

Elle cite alors un exemple de projet qu'elle a pu expérimenter à travers une correspondance scolaire avec une classe des USA. (Elle affiche un large sourire). Elle insiste sur la notion de découverte qui motive les enfants. Puis elle se recentre sur la réalité institutionnelle, le manque de temps en cette fin du cycle élémentaire, l'exigence de travail qu'elle a envers elle-même et les enfants, et le regard des enseignants du second degré sur l'enseignement élémentaire... « *si je n'avais pas cette épée de Damoclès des programmes et de la fin de cycle* » « *il faut préciser qu'on a aussi le retour du collège où les enseignants se plaignent* » « *ils ne savent pas faire* » (1.117), « *donc ils rejettent la faute sur les enseignants du premier degré / forcément sans savoir que le fonctionnement des écoles est totalement différent du second degré / et / il ne faut pas généraliser mais beaucoup d'enseignants du second degré ne font pas l'effort de s'intéresser à comment on travaille dans le premier degré alors que nous / on nous demande de nous intéresser à comment ça se passe au collège / en particulier en 6^{ème} pour qu'il n'y ait pas de décalage quand ils arrivent // donc / il y a beaucoup de choses à faire en fait / de liaisons à mettre en place entre le collège et l'école élémentaire qui permettraient aussi de plus facilement appréhender la grande difficulté scolaire ou d'apprendre à travailler sur des points communs.* » (1.124-134).

Une relance est nécessaire car ce développement est suivi d'un long silence de la part de l'interviewée qui me semble dans ses pensées, le regard dans le vague. Je relance l'entretien sur le terme liaison.

Elle évoque alors sa grande expérience du CM2 et de la liaison CM2/6^{ème}. Au niveau des enseignants, elle regrette le manque de rencontres, d'échanges et de réunions de travail

entre les enseignants de CM2 et ceux du collège : « *quand il y a cette fameuse réunion où on harmonise le passage de CM2 à 6^{ème} / déjà / ce n'est pas une réunion qui est porteuse parce que les enseignants de collège / ce qui les intéresse c'est de classer les enfants par voie selon les difficultés d'apprentissage / relever les élèves dont le comportement va / d'emblée / poser problème mais ils ne s'intéressent pas vraiment // on ne rentre pas dans les détails* » (1.154). Elle développe longuement quelques expériences passées qui n'ont pas abouti ou qui n'ont pas été reconduites ; elle pense pourtant qu'il faut permettre aux élèves de découvrir le collège, qu'il y ait des échanges entre écoliers et collégiens à travers des activités partagées. Elle pense que le fait de ne pouvoir se projeter entraîne chez l'élève un manque d'investissement. Mais le milieu dans lequel évolue l'enfant, contribue également à motiver ou non l'enfant face aux apprentissages. L'enfant ne peut se projeter dans sa scolarité si l'école n'est pas investie par la famille. Lorsque l'élève est jeune, l'envie de faire plaisir à la maîtresse peut compenser en partie le manque d'investissement de la part des parents « *faire plaisir à sa maîtresse / c'est bien / mais ce n'est plus suffisant* » (1.206). Elle pense cependant que même sur ce dernier point les choses ont évolué avec la perte de l'image de l'enseignant – référent, modèle, détenteur de savoir : « *on ne représente plus forcément un modèle ou cette image-là de l'enseignant modèle se perd un peu de toute façon* » (1.218). L'enseignant a donc de moins en moins de prise sur l'élève, il doit faire preuve de plus en plus d'ingéniosité et il lui est de plus en plus difficile de gérer la grande difficulté seul, sans aide et avec un effectif chargé : « *cela devient très très compliqué de traiter la difficulté.* » (1.233). Elle ajoute que le métier d'enseignant ne fait plus rêver les élèves selon elle : « *ce n'est pas une profession que les enfants embrasseraient / en tout cas / arrivés au CM2 / ce n'est pas quelque chose qui les intéresse* » (1.248). Elle parle alors des enseignants à travers un discours dévalorisant : « *des petites personnes qui sont là mais à la rigueur, on pourrait s'en passer* ». Elle trouve deux raisons à ce changement : les nouvelles technologies de l'information considérées par Christiane comme un accès au savoir facile : « *enseignant / c'était quelque chose / c'était quand même un bon statut // l'enseignant avait quand même du savoir et il le transmettait // il n'y a plus ça parce que le développement d'internet/ les enfants cliquent / ils peuvent trouver plein de choses* » (1.255), ainsi que sur le manque de considération et de respect des familles à l'égard du corps enseignant.

Christiane arrête son explication et m'interpelle brusquement : « *et puis / la deuxième question / c'était* » (1.267) ce qui m'invite à préciser qu'il s'agit d'une consigne ouverte.

Christiane poursuit alors son discours sur le métier d'enseignant, précisant son parcours professionnel dans le temps, son ancienneté « *13 ans* », le fossé entre la classe « *théorique, idéale* » (1.272) qui lui a été présentée à l'IUFM et la réalité du terrain. Elle développe alors, ce qu'elle n'avait fait qu'évoquer précédemment, la multiplicité des rôles de l'enseignant, d'éducateur, d'assistante sociale, de psychologue, d'infirmière qui transforment complètement le rôle de pédagogue de sa formation initiale. « *donc / on est éducateur / on remplace à la fois père / mère (...) on est assistante sociale / on est psychologue quand même //* » (1.282), « *on ne peut plus se contenter de dire / bon / j'arrive en préparant ma séance / on fait apprendre telle notion, non, il faut englober dans, comment présenter cela en fonction de...* » (1.294). Elle cite alors des exemples concrets de classe : « *comment présenter cela en fonction de // si on est lundi / donc / ils ont eu le week-end // ou / si on est en milieu de semaine / ils n'auront pas eu de coupure donc ils auront encore l'école dans la tête ou / en fonction de ce que je sais de l'environnement de celui-là // ses parents sont divorcés / il était avec le parent avec qui il ne s'entend pas ou... donc / on a tout cela à prendre en compte* » (1.297-302). Elle poursuit dans ce sens : « *On n'est plus juste à penser au niveau pédagogie / il faut penser beaucoup plus en fait et c'est là où c'est usant /* » (1.305). Elle conclut sur ce thème : « *Donc / ça déroute énormément et on est toujours en train de se remettre en cause et puis / à un certain moment / on ne se remet plus en cause et on en a juste marre* ». Elle marque un temps d'arrêt. Elle reprend d'une voix traînante et avec lassitude : « *je suis arrivée à un niveau de saturation et j'en ai marre.* » (1.308). Elle se ressaisit pour exprimer avec fermeté « *En fait / j'en ai autant marre que c'est une vocation pour moi* » Puis elle affirme : « *J'aurais envie de démissionner parce que je me sens brimée dans l'éducation nationale // je suis quelqu'un de profondément pédagogue et...* » (1.314). Un long silence suit. Elle éclate en sanglots. Je lui signifie du regard que je respecte son silence.

Elle reprend d'elle-même le fil de son discours, critiquant alors avec véhémence ses collègues qui ne font pas leur travail et qui pénalisent ceux qui, comme elle, ont une conscience professionnelle « *comme il faut fliquer parce qu'il y en a qui ne le font pas, on nous demande des tonnes de paperasses, c'est la même loi pour tout le monde et du coup, moi, ça me brime... après tout le monde paye pour... désolée [...] ça aussi, ça me révolte* » (1.321).

Après s'être excusée d'avoir « craqué », elle évoque son désir de partir à l'étranger pour fuir ce fonctionnement « *essayer de retrouver ce côté pédagogue [...] j'ai même pensé / je me suis renseignée / mon truc, ce serait d'ouvrir ma propre école* » (1.328). Elle poursuit son raisonnement évoquant ses propres contraintes familiales qui l'empêchent de mettre en œuvre ses projets actuellement. Elle réitère le sentiment d'être brimée, « *Le mot brimé reflète bien ce que je ressens* » (1.347).

Elle réaffirme son attachement à l'enseignement, « *enseigner, c'est quelque chose que j'aime faire* » (1.360), mais elle évoque parallèlement et pour la première fois au cours de cet entretien, directement les inspecteurs qui réclament de la pédagogie par projets qu'elle estime impossible compte tenu des exigences des programmes et de la fin de cycle ; elle critique la pression de l'institution « *plus ça va, plus on demande aux enseignants mais j'ai l'impression que c'est plus pour nous fliquer que pour nous aider au niveau pédagogique /c'est vraiment le terme.* » (1.373) et sa conception du rapport au savoir : un savoir à partager avec ses élèves, un savoir sans cesse renouvelé et enrichi « *L'enseignant, il ne sait pas tout [...] et vu que la difficulté est grandissante, on peut de moins en moins partager [...] moi, où justement je cherche à partager, je cherche à vivre les choses avec les enfants, ben, je suis prisonnière* » (1.371). Elle évoque l'aide personnalisée (A.P) et déplore son manque de souplesse de fonctionnement (1.380). Elle réaffirme sa conception de l'enseignement et l'associe aux notions de responsabilité, de mission, réclamant des sanctions pour ceux qui n'assument pas leur fonction, déplorant le manque de reconnaissance. Elle dénonce l'injustice du système qui parfois sanctionne ceux qui font leur travail, le jour où ils montrent une faiblesse. « *Enfin / je suis quelqu'un d'extrêmement droit* » (1.399) puis « *Donc c'est ça qui m'énerve même si, par rapport à ma carrière, j'ai d'excellents rapports d'inspection, enfin... on travaille et on n'est pas reconnu dans sa fonction* » (1.407).

Elle se recentre sur l'expérience de l'année scolaire en cours qui lui apparaît douloureuse : « *Et puis cette année, je pense, est particulière, puisque les élèves* (interruption du discours) *Le fait d'être toujours dans la classe, c'est vrai que c'est quelque chose...* (nouvelle interruption du discours) *La preuve, de toute façon, je suis quelqu'un à la larme très très facile généralement de toute façon, mais c'est parce que c'est quelque chose qui est là* (elle pose la main sur son ventre) *et tous les soirs je regarde sur internet qu'est-ce que je pourrai faire, quelles sont les voies pour m'échapper* » (1.420).

Elle ne désire pas quitter l'enseignement mais enseigner autrement. Elle parle de vocation. « *quand je parle de vocation, c'est vraiment ça /// quand j'étais petite je faisais la classe à mes poupées / [...] c'est vraiment quelque chose que j'aime faire //* » (1.429-431). Elle livre alors des éléments autobiographiques quant à son enfance : « *La sœur de ma grand-mère maternelle / religieuse en Vendée / était aussi enseignante dans un couvent / je crois / la sœur de ma mère était aussi prof de maths et compta pour des bacs pro et BTS à Paris // y'a peut-être une fibre / comme dit ma grand-mère* » (1.432-436). Je remarque un rire suivi d'une nouvelle interruption. Elle parle alors de ses déceptions : le manque de soutien dans toute démarche innovante, du leurre d'une certaine liberté pédagogique masquée par les programmes. Elle se voit tout à coup précepteur afin de réaliser son idéal d'enseignement. Elle revient à la difficulté scolaire, regrettant la diminution des moyens d'aide tels que le RASED, le manque de formation sur ce sujet pour l'enseignant de classe ordinaire au moment même où il est amené de plus en plus à être confronté à ce profil d'élèves, et à inclure des enfants handicapés. Elle semble alors conclure par ces mots « *Je ne sais pas si ça vous aura aidé mais pleurer un bon coup / cela m'a fait du bien* » (1.458).

Sans nécessité de relance, spontanément elle revient sur la difficulté d'enseigner, sur l'évolution très rapide mais négative selon elle, de l'irréalisme des personnes qui conçoivent les programmes et de son projet latent de partir enseigner à l'étranger.

Elle conclut cette fois par le terme « *impasse* » (1.488) trois fois réitérés en l'espace de trois phrases mais propose néanmoins une ouverture sous forme de questions adressées « *au plus haut niveau de savoir* » sur les programmes, la pédagogie, et la formation des enseignants en termes d'urgence.

En voix off, (le micro coupé), gênée mais soulagée de s'être autorisée à pleurer, elle me reparle de ses difficultés de gestion de classe cette année, de son projet d'enseigner ailleurs et autrement, des freins du côté de sa famille à ce sujet ; évoquant à nouveau l'amour de son métier ; elle me livre la satisfaction de son père lorsqu'elle est devenue enseignante. Elle termine son propos en se projetant vers un avenir idéal pour elle, via ses recherches sur internet. Au moment de se quitter, elle me dit : « *en tout cas, n'hésitez pas à me recontacter si vous avez besoin par rapport à l'entretien pour votre thèse / je vous répondrai avec plaisir ! // je ne sais plus si je vous l'ai déjà dit mais / ça m'a fait un bien fou d'échanger avec vous et finalement d'avoir le droit de lâcher prise // comme quoi / on aura toutes les deux tiré parti de cet entretien //* ».

À ce moment précisément, me sentant en situation de don/contre-don, je me sens bien.

4.2.8.3 Analyse de l'énonciation

L'entretien s'est montré très soutenu et le discours passionné.

Je n'ai en effet eu recours qu'à quatre relances, l'interviewée reprenant d'elle-même le fil de son discours à plusieurs reprises après quelques silences chargés émotionnellement.

Elle peut livrer de manière presque compulsive en quelques phrases tout ce qu'elle semble vouloir dire : sur la consigne de départ ou lorsqu'elle me semble l'espace d'un instant, perdre la maîtrise de son raisonnement à un moment précisément où elle se questionne quant à la valeur de son rôle et de sa place d'enseignante face à l'utilisation grandissante des nouvelles technologies par ses élèves.

- Une analyse des pronoms significative

Christiane montre de manière assez homogène, l'utilisation du pronom « je » et du pronom « on ». Le « on » est employé dans cet entretien pour énoncer une position générale des enseignants face à une situation ou une problématique de l'école, confrontée à la grande difficulté. Je note l'apparition du « on » qui l'associe à ses collègues dès lors qu'il s'agit d'évoquer l'envie, ressenti peut être comme peu avouable, de rejeter cette école et « *ces enfants-là* », son impuissance professionnelle mais également la solitude de l'enseignant dans sa classe, enfin et surtout, la période complexe et contraignante de fin de cycle élémentaire propre au CM2. « *On se dit qu'on n'a plus le temps /// on est en dernière année /// sur un an, c'est impossible de refaire toute une scolarité /// j'estime que c'est une classe où il y a beaucoup plus de pression dans le traitement de la difficulté parce que l'on a une échéance de fin d'année où il faut quand même que les enfants sortent de l'école élémentaire avec un certain bagage* » (1.70-89). Cette pression de fin de cycle est accrue par l'imaginaire de l'interviewée quant à l'univers du collège peu connu, non maîtrisable et rattaché à ses propres représentations du second degré comme elle l'évoque un peu plus tard dans l'entretien : « *il faut préciser qu'on a aussi le retour du collège où les enseignants se plaignent // ils ne savent pas faire /// donc ils rejettent la faute sur les enseignants du premier degré / forcément / sans savoir que le fonctionnement des écoles est totalement différent du second degré* » (1.124). Le passage délicat sur la pression institutionnelle est suivi de l'évocation de la solitude de l'enseignant, marqué par l'interruption brutale du fil

du discours avec un retour sur la consigne et une syntaxe chaotique chargée d'onomatopées, hésitations, phrases inachevées qui selon moi, pourraient traduire une déstabilisation de Christiane : « *Mais / sur 8 ans / oui / le mot catastrophique définit bien ce que moi je ressens au point où / on ne veut plus être dans cette école-là // on ne veut plus voir ces élèves même si / au départ/ la difficulté ne fait pas peur mais / c'est trop pour pouvoir /// c'est trop à gérer pour une seule personne dans une classe / avec les exigences qu'il y a en fin de cycle surtout / c'est surtout ça // et / sinon / ça / c'était pour l'évolution // donc / du coup / oui / voilà /* » (1.51-57).

Le pronom « je », lui, est soit associé à la description d'une de ses expériences de classe, soit à une prise de position personnelle clairement énoncée associée aux verbes à la forme affirmative : « *je sais, je trouve que, je pense que, j'estime, je suppose*, soit plus près de l'affect « *je ressens, je me sens, j'en ai marre, je suis quelqu'un de très très exigeant, j'arrive à, je perçois* ».

- Un style de discours professionnel

Au constat d'un souci d'entretien bien structuré de la part de l'interviewée, collant au plus près à la consigne, développant plus le notionnel que les vignettes pédagogiques, j'ajouterai l'utilisation d'un lexique professionnel. Parfois cependant ce lexique peut devenir familier lorsque Christiane s'indigne ou se montre révoltée : elle utilise alors des onomatopées comme « *bon* », « *ben* » ou des expressions populaires comme « *pour dire en gros* », « *j'en ai marre* » (1.312), « *il y a des enseignants qui sont là et qui ne font pas leur boulot donc / après / tout le monde paye pour /* (1.324) », « *tu as deux pelés trois tondu qui vont retenir ce que tu as dit* » (1.361), « *c'est plus pour nous fliquer* » (1.377), « *Ah mais c'est vraiment le truc* » (1.460) qui peuvent contraster avec l'auto-présentation de Christiane comme étant « *très très exigeant envers elle-même* » (1.121).

Le propos d'ailleurs apparaît bien structuré par l'utilisation rhétorique de procédés logiques, l'argumentation étant renforcée par l'expression « *vous voyez* » très fréquente, se voulant persuasive envers moi, et à travers moi envers l'institution scolaire, plus précisément ses supérieurs hiérarchiques, les inspecteurs.

L'utilisation redondante de la conjonction « donc » utilisée 39 fois, comme la structure même de cet entretien semble répondre à un souci de rationaliser son propos afin d'éviter

probablement des contenus déstabilisants. Il lui arrivera cependant de ne plus garder le cadre, de lâcher prise, en témoignent ces quelques larmes versées (1.325).

- Les larmes ou « j'en ai marre »

Je note en effet un tournant, à un peu plus de la moitié du temps de l'entretien, lorsque Christiane énonce « j'en ai marre », paroles qui vont être réitérées quatre fois en deux phrases successives, après avoir évoqué la complexité et la pluralité du métier d'enseignante face aux élèves en grande difficulté scolaire qui développent de fait des problèmes comportementaux. « *Donc / ça déroute énormément et on est toujours en train de se remettre en cause et puis / à un certain moment/ on ne se remet plus en cause et on en a juste marre / je suis arrivé à un niveau de saturation / j'en ai marre / j'en ai marre /// en fait / j'en ai d'autant plus marre que c'est une vocation chez moi ///* » (1.309-313).

À partir de ce moment Christiane me semble déstabilisée. Les larmes vont être présentes à quatre reprises soit physiquement soit symboliquement dans ses propos. Elle va alors évoquer des collègues enseignants qui à ses yeux, ne font pas leur travail et des retombées que cela a sur les exigences de la part des inspecteurs, chez qui par ailleurs, elle ressent l'absence de reconnaissance.

« [...] *comme il faut fliquer parce qu'il y en a qui ne le font pas / c'est la même loi pour tout le monde et du coup / moi / ça me brime // non / de manière générale / il y a des enseignants qui sont là et qui ne font pas leur boulot donc / après / tout le monde paye pour /// désolée ///* » (1.325). Elle se met à pleurer.

« *Et ceux qui font mal ne sont jamais inquiétés de toute façon // donc / ça aussi ça me révolte ///* » (1.385). Ses yeux sont larmoyants.

« *Donc / au niveau de la hiérarchie / il y a des inspecteurs qui arrivent / quand ils connaissent les enseignants / à faire la part des choses heureusement mais / là encore / tous ne sont pas égaux donc c'est vrai que ce n'est pas toujours évident // mais / c'est vraiment // et puis / cette année / je pense / est particulière puisque les élèves /// le fait d'être toujours dans la classe aussi / c'est vrai que c'est quelque chose qui /// la preuve / de toute façon / je suis quelqu'un à la larme très très facile généralement de toute façon mais / c'est parce que c'est quelque chose qui est là ///* » (1.418-426) (Elle montre son ventre). « *Je ne sais pas si ça vous aura aidée mais pleurer un bon coup / ça m'a fait du bien //* » (1.457).

Des répétitions : lorsqu'elle aborde des expériences positives, avec une motivation de la part de ses élèves, elle répète le mot « impliqué », elle montre un large sourire, le rythme de paroles est soutenu : « *toute la classe est impliquée [...] envie de parler de soi [...] cela motive [...] ils sont heureux de découvrir [...] on les sent impliqués parce qu'il y a une finalité derrière* » (1.93-100).

Je note également des répétitions à la fin de l'entretien enregistré lorsqu'elle parle du manque de considération à l'égard des enseignants : la syntaxe devient incorrecte et je note la redondance des termes « *quand même / avant on avait / quand même / enseignant / c'était quelque chose / c'était quand même un bon statut // l'enseignant avait quand même du savoir et il le transmettait //* ».

Enfin, Christiane conclut cette fois par le terme « *impasse* » trois fois répétées en l'espace de trois phrases successives qui témoignent là encore d'un réel malaise.

Hypothèses interprétatives

Cet entretien me semble très cadré par l'interviewée comme je l'ai écrit précédemment car très structuré et ponctué de nombreux coordonnateurs logiques, de la même manière que Christiane se décrit comme « *quelqu'un d'extrêmement droit* » (1.400) ; elle me laisse à penser qu'elle veut être dans la maîtrise de l'entretien, mécanisme de défense contre un contenu manifeste très négatif, reflet d'une souffrance psychique qu'elle ne peut plus contenir lorsqu'elle éclate en sanglots : il y est question d'évolution catastrophique, de la démotivation des élèves et de leurs problèmes de comportement croissant, de frustration quant à un enseignement idéalisé, de pression institutionnelle au niveau de la contrainte des programmes et du temps imparti en fin de cursus élémentaire, de critique d'un système qui ne reconnaît pas ceux qui, comme elle, possèdent une conscience professionnelle, de disparition de la reconnaissance sociale et du statut d'enseignant en tant que modèle et transmetteur de savoir, enfin, du regard négatif des enseignants du collège sur le primaire.

Le métier d'enseignant y est redéfini à travers ses multiples fonctions sociales, psychiques, médicales, qui dépassent largement celle de pédagogue. Ce sont bien ces nouveaux liens éducatifs et ce changement profond de l'identité professionnelle des enseignants qui bouleversent les représentations du métier et l'Idéal du Moi de l'interviewée ; ils interpellent le sujet dans sa globalité, dans son trajet professionnel et privé, elle qui

fièrement met en exergue, « une vocation ancrée en elle depuis son enfance, à une époque où « *je faisais classe à mes poupées* » (1.430), une exigence professionnelle envers elle-même très importante et une carrière reconnue par l'institution grâce à « d'excellents rapports d'inspection », reconnaissance qu'elle nie à d'autres moments de l'entretien. Christiane regrette le statut d'enseignant-modèle, modèle identificatoire pour ses élèves dans leur rapport au savoir.

- Le clivage entre la bonne enseignante et les autres.

Christiane se place en victime d'un système, de collègues, des supérieurs hiérarchiques malgré ses excellentes inspections, des élèves en très grandes difficultés ; elle est à la fois accablée et révoltée. Christiane ne supporte pas qu'on puisse remettre en cause son travail, elle a besoin de reconnaissance. Elle se sent brimée, la loi n'étant pas à ses yeux la même pour tous.

Tous les éléments paralinguistiques que j'ai notés : les silences, les onomatopées « *ben, euh,* », les troubles de la parole (erreur de syntaxe, vocabulaire familier « *j'en ai marre* » et enfin les larmes) rendent bien compte de tous les aspects émotionnels de cet entretien. Cette nouvelle identité enseignante compte tenu d'un contexte social et institutionnel en transformation, oblige à des remaniements surtout pour ces enseignants de CM2, en fin de cycle élémentaire, remaniements que Christiane a du mal à accepter et à gérer. Confrontée visiblement cette année à une classe très difficile à gérer qui remet en question son soi-professionnel, « *c'est trop à gérer pour une seule personne dans une classe avec les exigences qu'il y a en fin de cycle surtout / c'est surtout ça //* » (1.55). Elle rejette tour à tour la faute sur les élèves, sur les programmes et les textes institutionnels, sur la famille, sur l'évolution du statut d'enseignant et sa fonction et sur ses collègues. Il s'agirait d'un mécanisme de défense qui l'aiderait à se protéger ; comme l'explique F. Giust-Despairies, « *Pour faire face aux difficultés émotionnelles provoquées par les transformations qui affectent l'école, les enseignants ont souvent recours, dans une modalité défensive, à une pensée référée à la rationalité causale ou explicative* » (2003)²⁷⁵. En projetant dans les autres tout ce qui est considéré par elle comme mauvais, elle clive : d'une part les mauvaises enseignantes et de l'autre, elle, la bonne enseignante.

²⁷⁵ Giust-Despairies, F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*, (p. 21). Paris : PUF

- Un engagement

Mais n'étant pas reconnue comme elle le souhaiterait en tant que bonne enseignante et n'acceptant pas de se remettre en cause, elle « craque ». Christiane est en souffrance lorsqu'elle crie « *j'en ai marre* » (1.312-313) successivement quatre fois, vécu d'enfermement entre un intérieur exigeant et un extérieur instable.

Christiane tourne en rond, elle ignore comment se sortir de ce qu'elle ressent comme une impasse ou un enfermement. Cette situation douloureuse d'impasse évoquée par Christiane face à ses élèves rencontrant des difficultés plurielles m'évoque ces propos de L. de Lajonquière : « lorsque les « adultes » font de leurs banals rêves pédagogiques une profession de foi ou une mission philanthropique, une *éducation* peut finir par ne pas avancer dans son développement et aboutir à une impasse » (De Lajonquière, 2013)²⁷⁶.

Elle recherche donc la fuite. Fuite inavouable pour une enseignante pour qui le métier d'enseignante est une vocation et qui se veut exemplaire, comme en témoigne son discours structuré à ce que j'associe comme pouvant être le souci de rendre « un bon devoir » pour la bonne enseignante-élève qu'elle me paraît avoir été ou vouloir paraître à mes yeux .Tous les projets qui n'aboutissent pas à l'école (à travers la pédagogie de projet qu'elle n'arrive pas à mettre en place ou peu, le projet de liaison CM2-6^{ème} qui est quasiment inexistant) font écho avec son propre projet personnel qu'elle ne peut mettre en place.

De même, lorsqu'elle évoque la difficulté de ses élèves à se projeter lorsque leur famille n'est pas impliquée : « *donc / l'enfant ne peut pas / lui / se projeter dans sa propre scolarité si cela n'intéresse personne* » (1.202), ne serait-ce pas de son propre projet dont il serait question ? Lors de l'entretien, elle se dit en effet freinée dans son projet par sa propre famille. Christiane insiste d'ailleurs sur ce besoin de projets, terme 18 fois prononcé. Se projeter c'est fuir la réalité présente. Mais fuir, c'est aussi fuir sa vocation, l'idéal qu'elle s'est fixé ; plus l'idéal est grand, plus est envahissante l'impression de trahir quelque chose ou quelqu'un à travers la culpabilité de l'échec avec ses élèves. Situation qui crée un conflit psychique entre le soi- professionnel idéalisé et une réalité insupportable, l'élève en grande difficulté ; elle prononce finalement peu ce terme de grande difficulté car sans doute ne lui renvoie-t-il rien de l'image du bon élève qu'elle a été ou qu'elle aurait aimé être, elle ne nous le dit pas, ni l'image du bon maître qu'elle se doit d'être.

²⁷⁶De Lajonquière, L. (2013). *Figures de l'infantile. La psychanalyse dans la vie quotidienne auprès des enfants*, (p.169). Paris : L'Harmattan.

- Un métier ancré en elle

En étant une bonne enseignante, elle répond au désir du père, de son père, puisque hors entretien, elle me confiait la satisfaction de son père à la voir réussir professionnellement. Or elle n'a cessé de répéter la perte de son identité d'enseignante malgré sa valeur professionnelle, citant ses excellents rapports d'inspection, et sa vocation d'enseignante, que, souligne-t-elle, elle porte en elle, tout en désignant son ventre : « *c'est parce que c'est quelque chose qui est là* » (1.424). Le souvenir évoqué de son enfance au temps où elle jouait à la maîtresse avec ses poupées, la conduit à évoquer, un rapport presque charnel à son métier sous l'emprise de processus plus archaïques. Comme le souligne B. Golse sous ce titre : « Se souvenir dans sa tête ou se souvenir dans son corps », il écrit à ce propos : « Il y a plusieurs formes de souvenirs, selon qu'ils se jouent en deçà ou en delà des mots [...] l'argumentaire de W.R. Bion consistait au fond à remarquer qu'au-delà de la naissance, c'était la dimension archaïque du fonctionnement sensitivo-sensoriel du fœtus qui continuait, la vie durant, de constituer le socle ou les soubassements de l'activité traductrice de notre vie psychique ultérieure » (Golse, 2010). De plus le malaise psychique exprimé tout au long de cet entretien s'exprime également corporellement à deux reprises par des pleurs (1.325, 1.385).

Cet ancrage corporel du métier chez Christiane, lu et compris à travers la culture et l'histoire du peuple martiniquais, évoque pour moi la métaphore d'E. Glissant (1997)²⁷⁷ parlant du « ventre du bateau négrier » comme l'origine de leur « création du monde », lorsque certains écrivains évoquent la déportation de leurs ancêtres africains aux Antilles. Autre élément évoquant la fonction maternelle pour Christiane, ce métier est une affaire de femmes dans sa famille, sa tante et sa grand-tante maternelle ayant été enseignantes. Si je souligne ce nouvel élément culturel c'est que, dans la société martiniquaise matrifocale²⁷⁸,

²⁷⁷ Glissant, E. (1998). *Ecriture et engagement*, dans *société et littérature antillaise aujourd'hui. Actes de la rencontre de novembre 1994*, Perpignan : Presses universitaires, 1997 cité par Levallois, A. dans Chiantaretto (1998).

²⁷⁸ « La cellule martiniquaise de couleur est matrifocale. C'est à dire que la mère (ou la grand-mère) y joue un rôle primordial de chef de famille. Bien que son rôle soit obscur, elle exerce le pouvoir, l'autorité au sein du foyer. » : Gracchus, F. (1978). *Les lieux de la mère dans les sociétés afroaméricaines. (Pour une généalogie du concept de Matrifocalité)*, Thèse de doctorat, Université Paris VII, publiée aux Éd.CA/CARE, 1980.

Sur cette question, V. Romana (Consultation d'ethno-psychiatrie au centre G. Devereux de Paris VIII), explique lors d'une interview du 11/10/2004 : « Je me suis rendue compte qu'aux Antilles les relations homme-femme sont conflictuelles. L'instabilité affective des couples et la précarité du lien conjugal révèlent

la mère, joue la plupart du temps ce double rôle du père-absent et de la mère omniprésente, lui attribuant une place centrale au sein de la famille. Paradoxalement sa mère est absente de son discours mais elle parle de sa grand-mère et de deux femmes (tante et grand-tante) qui étaient toutes deux professeurs, du second degré, institution dont elle parle beaucoup dans son entretien sous formes de projections imaginaires. Sa grand-mère lui aurait dit en riant à propos du choix de son métier d'enseignante : « *y'a peut être une fibre* » (1.435) que je traduis comme le poids d'un héritage transgénérationnel.

4.2.8.4 Conclusion

Christiane, à travers ce qu'elle évoque montre qu'elle regrette le temps où l'enseignant était un modèle pour l'enfant et pour leurs parents d'ailleurs, où il était vraiment quelqu'un. L'enseignant était le référent en matière de savoir, il transmettait le savoir. Ce qu'elle vit comme un manque de reconnaissance de la part des élèves, des parents et de l'institution remet en cause son identité professionnelle. Par ailleurs elle dénonce à deux reprises l'utilisation « abusive » des nouvelles technologies par ses élèves. Comme l'a montré J.-L. Rinaudo, «les TIC peuvent être considérées comme favorisant le ressenti de vide chez une institutrice, et en particulier sa crainte de perdre ce qui faisait sa spécificité d'enseignante dans une relation intersubjective avec ses élèves. La question de la place des enseignants confrontés à l'arrivée de machines à connaître, de technologies intelligentes et de logiciels éducatifs, en même temps que débattue au niveau social » (2001)²⁷⁹ développerait chez cette enseignante, de façon inconsciente, une véritable crise d'identité professionnelle, percevant les technologies informatiques comme des dangers d'atteinte à son intégrité.

C'est cette quête d'identité professionnelle qui pousse Christiane à rechercher, paradoxalement, cependant sur internet, tous les moyens de fuir le système « éducation nationale » auquel elle ne peut plus s'adapter : elle veut partir à l'étranger, elle rêve de monter sa propre école. En un « clic », elle peut imaginer des projets, reprendre espoir. Mais surtout reprendre la maîtrise des choses, retrouver sa place. Christiane est tiraillée

avant tout les dysfonctionnements d'une organisation familiale née de l'esclavage [...] Dans le dispositif matrifocal, la mère est décrite comme un être exceptionnel, forçant l'admiration de tous par son courage et sa force à affronter une situation économique souvent précaire tandis que l'homme se distingue par son irresponsabilité, son machisme, son donjuanisme.[...] Les hommes sont généralement absents, car souvent de passage ». www.ethnopsychiatrie.net/karayib.htm

²⁷⁹ Rinaudo, J.-L. (2009). Archéologie d'une approche freudienne des TIC, *Revue Cliopsy*, 2, 17-25.

entre un monde interne et externe instable : elle veut fuir l'Éducation nationale qui ne répond pas à ses attentes ni à son idéal avec une impression de tourner en rond et une forte déstabilisation puisqu'elle fond en larmes à deux reprises. Chez Christiane, l'identité professionnelle « est questionnée à la fois dans la souffrance et dans l'espérance » (Giust-Desprairies, 1996)²⁸⁰. À travers ses projets, elle retrouve sa toute-puissance : face à un idéal, impossible dans sa classe, elle rêve de monter sa propre école de la même façon qu'elle se rêvait l'enseignante unique, précepteur, seul référent de l'élève du CP au CM2 ou lorsqu'elle se sent investie en fin de cycle élémentaire d'une mission : « *rattraper toute la scolarité* » de l'élève en difficulté telle la « super-enseignante » qui « répare ». Avoir des projets, réalisables ou non, serait fuir un présent qu'elle ne peut plus supporter. Comme je l'écrivais en introduction du contexte martiniquais, avoir un projet c'est avoir aussi cet espoir ancré dans la culture antillaise, qui l'aiderait à trouver des solutions pour se sortir d'un présent douloureux. Face à un soi-professionnel insatisfait et malmené sous le joug de l'idéal du Moi, surgissent des éléments du passé qui l'obligent à se projeter vers le futur, seule échappatoire pour conserver son identité. Le futur convoité et les projets qui y sont associés s'inscriraient dans un mécanisme de dégageant. Face à une identité menacée, le futur porterait en lui la possibilité de réaliser l'idéal tel que le sujet le pense dans le présent mais qu'il ne peut réaliser. Il rassure et restaure. Fuir (l'Éducation nationale et les élèves en grande difficulté) pour recréer (son école idéale), sur un mode de toute puissance, correspondrait-il à une re-naissance, afin de sortir de ce qu'elle vit comme « *une impasse* » (l.488) et de transmettre à son tour ce qui lui a été transmis familialement et culturellement.

4.2.8.5 Éclairage théorique : une aire de compromis

Ce métier qu'elle semble porter en elle symboliquement comme nous venons de le voir via une transmission transgénérationnelle, conforté par un « *je suis profondément pédagogue* » (l.316), n'est pas comblant. Dans le cas de Christiane, il semblerait qu'elle veuille combler un manque qui lui échappe, en imaginant la création d'une école idéale, et en formant le projet idéalisé de monter sa propre école.

Le manque est lié au désir. C'est ce manque qui provoquerait le désir de se renouveler en créant autre chose. En lien avec ce besoin de créativité illusoire et d'une problématique

²⁸⁰ Giust-Desprairies, F. (1996). L'identité comme processus, entre liaison et déliaison, *Education permanente*, 128, *Formation et dynamiques identitaires*.

autour du manque ainsi que de la fonction maternelle, je ferai ici l'hypothèse et selon Winnicott, que se rejouerait chez l'enseignante, de manière inconsciente quelque chose d'archaïque de la relation primaire à la réalité extérieure, fondée sur l'expérience d'omnipotence et l'illusion pour l'enfant de créer lui-même l'objet désiré. Si je transpose ce phénomène à la situation que donne à voir l'enseignante, cette zone d'illusion constituerait un chevauchement de ce que l'enfant/l'enseignante conçoit et de ce que la mère/l'institution apporte ; elle constituerait « une zone intermédiaire entre la subjectivité et l'objectivité », « un espace potentiel » ou « espace transitionnel » c'est-à-dire « une aire du compromis » qui subsistant tout au long de la vie, permettrait ainsi de « maintenir à la fois séparés et reliés l'un à l'autre, réalité intérieure et réalité extérieure » (Winnicott, 1975)²⁸¹, permettant des aménagements psychiques face à une situation impensable.

²⁸¹ Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité*, (p. 30). Paris : Gallimard,.

4.2.9 Danielle ou un devoir de réparation

Date de l'entretien : février 2011

Lieu d'exercice : Martinique (école élémentaire en milieu rural)

Durée de l'entretien : 64 minutes

Fonction : enseignante de CM2

Ancienneté professionnelle 33 ans

Lieu de l'entretien : une petite salle qui sert aux travaux de photocopie et aux entretiens avec les familles

Moment : après la journée de classe, sur le temps de l'étude

4.2.9.1 En amont :

Je nommerai cette enseignante Danielle. Il s'agit d'une enseignante qui a une certaine ancienneté puisque, comme elle le précise à deux reprises, elle a commencé à enseigner en 1977. Comme pour les précédents entretiens, j'ai contacté en premier lieu le directeur par téléphone et nous avons convenu d'un rendez-vous dans son école : il préférerait et moi aussi d'ailleurs échanger de vive voix. Le jour venu, il m'a reçu dans son bureau, ayant été introduite par un agent de service, une « tatie » selon l'appellation consacrée en Martinique. Il s'agit d'une école ancienne, située dans un environnement rural, entourée de champs de bananiers ; il s'en dégage une atmosphère paisible. Le directeur me fait asseoir. À plusieurs reprises il sera dérangé soit par un élève, une enseignante ou un coup de téléphone. Il se montre très à l'écoute, me dit qu'il en a parlé à l'unique enseignante de CM2 de l'école et qu'elle semblerait d'accord. Il me semble intéressé par mon sujet qui traite de la grande difficulté scolaire et me dit être fier de pouvoir m'aider ainsi dans ma recherche. Je le sens bien investi dans ce rôle de passeur et il me conduit rapidement vers l'enseignante de CM2 qui durant quelques instants laisse ses élèves sous la surveillance du directeur. Me retrouvant face à cette enseignante dans la cour, cette dernière me pose un certain nombre de questions quant au sujet et à l'organisation de l'entretien. Concernant le thème de recherche, je choisis alors volontairement de donner une réponse assez vague, ne

souhaitant pas dévoiler la consigne, de crainte qu'elle ne prépare le sujet ce qui risquerait d'ôter une part de spontanéité à l'entretien. « On pourrait ici paraphraser le Socrate du Ménon (Platon, 1993, 80d-e) et dire que si l'autre sait ce que je cherche, je ne peux pas le trouver » (Marchive, 2005)²⁸². Je lui explique ensuite le déroulement de l'interview et la règle de l'anonymat. Danielle ne me semble pas inquiète mais très curieuse de ce qui va se passer. Lors de cette première rencontre, Danielle m'apparaît comme une personne d'une cinquantaine d'années, à l'allure imposante par sa stature, cheveux bien tirés en chignon, portant une tenue vestimentaire élégante. Elle donne l'apparence de quelqu'un d'autoritaire par sa stature et un buste très droit ; ses traits de visage sont assez durs, mais elle montre un regard bienveillant, me paraissant maternante avec ses élèves. Nous convenons d'un rendez-vous la semaine suivante, un mardi soir, Danielle étant en repos le mercredi, elle n'aura pas de cahiers à corriger. Elle retourne en classe après avoir remercié très conventionnellement « Monsieur le Directeur » d'avoir surveillé ses élèves.

Le jour de l'entretien, je trouve Danielle prête à faire sortir ses élèves, il est 16h30, elle les laisse se rendre seuls à la grille après leur avoir rappelé les règles de bonne conduite puis me conduit dans une salle très petite, souvent utilisée pour les entretiens avec les parents. J'y remarque la photocopieuse mais, ayant aperçu mon regard sans doute inquiet, Danielle m'assure que nous ne serons pas dérangées, ses collègues ayant été prévenus. Nous prenons place, face à face sur des tables d'écoliers, il n'y a pas de choix possible, compte tenu de l'exiguïté du lieu. Je propose à Danielle de prendre une petite pause après sa journée de classe, étant toujours un peu gênée de prendre sur le temps libre des enseignants que je sais fatigués après 6h de cours, mais elle me dit qu'elle préfère commencer tout de suite. J'installe le micro ; elle paraît étonnée mais l'accepte sans problème, se souvenant que je lui en avais parlé la dernière fois. La posture de l'interviewée m'apparaît alors comme celle de quelqu'un de très déterminé, buste droit, mains sur la table et port de tête altier ; je ressens néanmoins la même impression qu'à la première entrevue c'est-à-dire beaucoup de bienveillance dans le regard.

²⁸² Marchive, A. (2005). *ibid.*

4.2.9.2 Contenu manifeste.

L'entretien débute par un constat : « *je suis pratiquement en détresse* » (1.4), jugeant la situation actuelle problématique face à la grande difficulté scolaire. Danièle enchaîne sur un discours qui ne s'interrompra pas jusqu'à la fin.

Elle aborde immédiatement différents thèmes en évoquant les meilleures conditions de travail qu'elle avait lorsqu'elle a débuté : des effectifs, selon elle, plus réduits auparavant et donc davantage de temps à consacrer aux élèves en difficultés, des parents plus disponibles et plus demandeurs de conseils pour pouvoir aider leurs enfants, une reconnaissance du statut d'enseignant par les familles « *il y avait du respect / l'enseignant était quelqu'un* » (1.16), des contraintes administratives moindres « *on n'avait pas toute cette paperasse / tous ces projets* » (1.22). Elle critique, sur un mode général, les remédiations proposées par l'institution en réponse à la grande difficulté qu'il revient à l'enseignant de gérer seul, dans sa classe ; elle évoque le dispositif de l'aide personnalisée qui, mis en place trop tôt dans l'année scolaire sans évaluation diagnostique, ne concerne finalement que les enfants présentant des difficultés légères.

Elle tente alors d'analyser l'évolution de la grande difficulté mettant en avant des causes sociales. Au cours de ses premières années d'exercice, elle relevait essentiellement des difficultés scolaires spécifiques alors qu'actuellement elle constate des difficultés globales et souvent d'origine sociale : « *cet enfant-là se retrouve avec des problèmes scolaires automatiquement / donc / gérer tous ces problèmes scolaires / et les problèmes familiaux / ça ne va pas // l'enfant n'arrive pas à s'en sortir // tandis qu'avant / quand j'ai commencé à travailler / les enfants avaient plus de difficultés scolaires* » (1.33-36). Elle propose une explication spécifique au contexte martiniquais quant au rôle éducatif que jouait, il y a quelques années encore, la famille élargie de l'enfant, rôle aujourd'hui disparu, laissant souvent ces enfants, confrontés à des problèmes familiaux, sans cadre et sans repère : oncles, tantes, grands-parents palliaient auparavant les éventuelles défaillances éducatives des parents.

Elle dresse alors un constat négatif de la situation et je remarque un changement immédiat dans l'expression de son visage qui devient triste : « *on a l'impression de travailler pour rien à certains moments* (1.50) puis « *c'est un perpétuel recommencement [...] tu ne vois pas le bout / je n'arrive pas / c'est très difficile maintenant* (1.53) [...] *la grande difficulté / sincèrement / y'a des fois où je me sens désarmée /* » (1.58). Elle pointe des incohérences

dans les directives institutionnelles telles que commencer l'aide personnalisée dès la rentrée sans avoir fait d'évaluation diagnostique : « *il y a toujours des lois / toujours // le ministre te demande de faire comme ça / les inspecteurs suivent /// et je trouve que l'on ne tient pas assez compte de l'enfant que l'on a // on nous demande de faire de belles choses // bon là / maintenant cette année / on nous a demandé de ne pas faire d'évaluation de rentrée // comment voulez-vous voir vraiment à qui vous avez à faire [...] // on demande à mettre des enfants en aide personnalisée // quand vous n'avez pas fait d'évaluation de rentrée / vous ne pouvez pas cerner les enfants en difficulté* » (1.70-81), et elle dénonce leur perpétuel changement, parlant alors de « *saupoudrage* » (1.87). Elle regrette la demi-journée de travail du samedi matin qu'elle consacrait aux élèves en difficulté : « *j'avais le temps pendant les 3 heures* » (1.93) puis « *l'heure d'aide personnalisée / c'est des enfants qui ont des petites difficultés légères / ce n'est pas les enfants en grande difficulté // donc / ces enfants-là sont toujours laissés pour compte* » (1.101).

Elle développe alors le thème de l'échec scolaire, elle décrit des élèves en grande souffrance, conscients de leurs grandes difficultés, en perte d'estime de soi, qui développent des problèmes de comportement ; elle décrit le rôle de psychologue que doit alors effectuer l'enseignant, remerciant au passage l'école normale de lui avoir donné une bonne formation en ce domaine. Elle déplore le système actuel « *on casse tout / on ferme tout / on enlève les moyens / on enlève les budgets* » puis « *moi / sincèrement / je dis que l'enfant est en grande difficulté mais l'enseignant est en grande difficulté / oui / parce que nous sommes tous les deux / l'enfant et le maître / en grande difficulté* » (1.169).

Danièle recentre à nouveau son propos sur la grande difficulté et regrette le manque de moyens matériels, organisationnels et financiers donnés par l'éducation nationale : « *les enfants savent quand ils sont en grande difficulté // ils te disent ils sont nuls // ils ont entendu aussi ça // il y a des enseignants qui leur ont dit avant qu'ils étaient nuls // c'est pourquoi / il faut que l'enfant s'estime // vous avez tout ce travail-là à faire et après / vous devez l'amener à accepter son problème et à travailler pour qu'il puisse combler ses lacunes mais pour faire ça / il faut du temps / ce que l'on n'a pas // il faut des moyens // sincèrement / je vous dis que je travaille depuis 1978 et que je suis dans cette école depuis 1989 // les moyens que l'on avait avant / on avait des moyens* » (1.132-138).

Elle réclame également une formation spécifique pour faire face aux situations difficiles : « *il faut aussi que l'on ait une certaine formation pour nous permettre d'aborder certaines difficultés parce que l'on a de tout maintenant à l'école /* » (1.157). Aux élèves en grandes

difficultés, elle associe les enfants dyslexiques ; elle se sent démunie également devant d'autres problèmes comme celui des enfants épileptiques qui peuvent à tout moment faire une crise comme cela est arrivé dans sa classe.

Face au problème de la grande difficulté, elle développe le thème du combat qu'elle doit livrer dans sa classe avec l'élève en difficulté, « *cet enfant-là / il est assez agité dans ma classe / il se fait voir toute la journée // il est conscient de ses problèmes // il ne te dit pas ouvertement de l'aider mais tu sens que c'est un enfant qui demande de l'aide /* » (1.186), mais aussi contre l'institution qui lui interdit d'agir comme elle le souhaiterait comme au sujet des devoirs dont elle justifie les avantages pour l'enfant « *quand tu as des inspecteurs qui te disent que tu n'as pas le droit de donner des devoirs, tu n'as pas le droit de faire cela* ». Elle montre qu'elle ne baisse pas les bras néanmoins : « *je suis désarmée / je me bats / c'est fatigant // je me bats et j'essaye d'apporter tout ce que je peux et tout ce que je sais aux enfants* » (1.233).

Elle parle ensuite de la formation continue qui selon elle n'est pas adaptée aux besoins du terrain et demeure trop généraliste. Elle implore le « seigneur » (1.329) et demande de l'aide « *des petites choses* » pour donner au moins aux élèves en grande difficulté les compétences « *pour essayer d'avoir un niveau pour aller en SEGPA* », structure qui selon elle, semble une solution pour ce type d'élèves « *en rupture* » comme elle le disait précédemment (1.192). Elle se culpabilise d'ailleurs de ne pas avoir proposé l'orientation pour un élève, elle y pense chez elle : « *ça m'a fait mal* », « *j'ai raté un truc* » (1.361). Elle donne immédiatement un contre-exemple de réussite d'élèves orientés en SEGPA : « *autant / j'étais contente de voir Kelly quand elle est venue récupérer ses affaires à sa rentrée en SEGPA // elle était épanouie / elle était bien /* » (1.366).

Elle parle encore de son impuissance face à certaines difficultés et de sa difficulté à accepter l'échec : « *j'ai vu l'enfant en difficulté / j'ai essayé / je ne suis pas arrivée // je te dis / je verse des larmes chez moi parce que je me dis / mais pourquoi / comment je n'arrive pas à saisir / comment je n'arrive pas à faire comprendre des choses à l'enfant / comment l'enfant n'avance pas et je me dis c'est pas possible* » (1.372-375). Elle oppose la tendance actuelle d'un certain nombre de familles peu impliquées dans le travail scolaire de leur enfant à son attitude attentionnée à l'égard de sa propre fille : « *ma fille est en BTS / chaque soir / je lui demande // alors comment ça s'est passé / qu'est-ce que tu n'as pas compris* » (1.444) mais aussi à l'attitude des familles il y a quelques années : « *vous aviez des parents / ils venaient vous demander comment faire telle chose / comment* (1.453) [...]

mais / maintenant / le parent ne va pas venir vous dire je ne sais pas // on avait un soutien et là / on n'a rien // même au niveau de la famille / il y a plus / il y a une cassure entre la famille et l'école / (1.464).

Elle pointe l'incompréhension et le manque de réponses des conseillers pédagogiques face à l'aide qu'elle souhaite recevoir et celle qu'elle se doit d'apporter aux enfants :

« tu as l'impression que ce qu'il t'apprend / cela ne t'aide en rien tandis qu'en 1978 / il y avait des conseillers / quand ils faisaient / ils te disaient / si tu veux faire ça avec ton enfant // par exemple / on nous avait appris / à comprendre les erreurs des enfants / » (1.488), puis elle ajoute : « si tu ne fais pas un effort de toi-même pour régler certains problèmes dans ta classe / régler les problèmes des enfants / ce ne sont pas les conseillers ni l'Éducation nationale qui vont t'apporter quoi que ce soit // » (1.503).

Elle s'inquiète de laisser partir ses élèves avec leurs difficultés au collège *« je ne peux pas le laisser partir sans un truc [...] partir en 6^{ème} ou en SEGPA sans avoir fait un truc [...] ça me fait mal de voir qu'il est passé dans ma classe et puis que je n'ai pas pu faire un truc pour lui c'est-à-dire que moi je suis obligée d'avoir des résultats » (1.506) et se dit pressée par le temps : « je ne peux pas rester comme ça pendant un an // tu passes une année dans ma classe et tu ne peux pas résoudre un truc [...] je me dis / oh la la / le temps a passé déjà et je n'ai pas encore pu faire / » (1.510).*

Elle décrit les élèves en grande difficulté comme des élèves en souffrance, ce qui, selon elle génère également de la souffrance chez l'enseignant : *« parce que / pour moi / l'enfant est en souffrance et là / qu'il faut que j'allège la souffrance de l'enfant et quand tu n'arrives pas à alléger la souffrance d'un enfant/ toi-même / tu te retrouves en souffrance parce que tu n'as pas pu aider ton élève // si tu n'as pas de conscience professionnelle / cela ne sert à rien de faire ce métier » (1.512).*

Elle reparle ensuite du passage au collège, de l'avenir de ces élèves : *« vous pensez à plus tard / vous vous dites comment il va se débrouiller pour plus tard / » (1.532) et du problème, selon elle, de la pluralité des enseignants : « voilà / il va partir et puis / comme je dis / il va aller au collège où il y a des maîtres / il y a des professeurs / il y a beaucoup de professeurs / ça perturbe les élèves / » (1.528). Elle cite ensuite deux exemples d'anciens élèves en difficulté qui ont réussi sur le plan professionnel et décrit le plaisir qu'elle a ressenti lorsqu'elle les a rencontrés quelques années plus tard : « il avait des difficultés mais il y est arrivé / il a fait quelque chose // ça / tu es aux anges parce que ton*

élève qui fait quelque chose // il a grandi / c'est un jeune homme qui travaille /// je dis toujours à mes élèves / il n'y a pas de sot métier les enfants » (1.547).

Elle évoque son parcours personnel, parle de l'amour de son métier, d'un véritable choix professionnel effectué très tôt dès la 3^{ème} : *« parce que quand tu aimes ce que tu fais / parce que moi j'avais choisi / j'ai choisi depuis le collège / en 3^{ème} / l'école normale » (1.594), et de la satisfaction personnelle qu'elle en retire quand elle réussit avec ses élèves : « c'est un plaisir pour moi quand un enfant arrive à faire // c'est une petite victoire [...] je sens que je suis bien, j'arrive chez moi euphorique » (1.601-602). Elle relate longuement, un épisode de vie de son enfance lorsqu'elle corrigeait les cahiers avec son père, enseignant de CM2 *« quand j'étais petite je m'asseyais tous les soirs à côté de mon père et je l'aidais à corriger ses cahiers // mon père était enseignant / il a eu le CM2 puis la classe de fin d'études / je me disais que j'aurais aimé faire la même chose / » (1.596).**

Elle dit compter beaucoup sur elle-même dans son métier mais elle reconnaît les bénéfices du travail d'équipe au niveau du cycle 3 avec laquelle elle apprécie de collaborer. Elle prône des qualités que devrait avoir tout enseignant face à des élèves en difficulté. : *« il faut beaucoup de patience et de tolérance aussi envers les enfants l'enfant étant déjà en difficulté / il faut le bouger un petit peu / le secouer mais en douceur quand même // » (1.620).*

Danielle termine l'entretien sur un cas qui lui tient à cœur actuellement dans sa classe, celui d'une élève qui ne parle pas ; face à cette situation, elle se lance un défi : *« j'aurais aimé qu'elle me dise un mot // cela m'aurait fait plaisir // et là / j'essaie par tous les moyens de l'atteindre / » (1.627) ; elle « rêve » d'une victoire, elle va tout mettre en œuvre pour que cette élève puisse atteindre l'objectif qu'elle s'est fixé pour l'élève et pour elle-même : « ce serait beau // là / ce serait une victoire / une victoire pour l'enfant mais pour moi aussi // parce que l'enfant est arrivé à surmonter son problème et moi / je l'ai aidée à surmonter son problème // l'enfant a gagné / moi aussi j'ai gagné » (1.635-637).*

L'entretien est interrompu par l'entrée du directeur, en quête d'un renseignement, qui s'excuse à plusieurs reprises de nous avoir dérangées, après nous avoir demandé si tout se passait bien. Danielle arrête l'entretien, pensant avoir *« tout dit » (1.652) ;* cependant elle se dit prête à un nouvel entretien à ma convenance. Elle me précise devoir partir car elle doit rendre visite à sa tante malade qui habite dans le nord de la Martinique.

Je remercie Danielle pour sa proposition, pour cet entretien qui va m'aider dans ma recherche ainsi que pour le temps qu'elle m'a consacré.

4.2.9.3 Analyse de l'énonciation

- Un discours construit sur un mode binaire

Le discours de Danielle débute sur le constat que je pense brutal : « *je suis pratiquement en détresse* » (1.5) puis il devient fluide et ne sera ponctué que de quelques silences courts que je respecterai. Seules cinq relances seront nécessaires dans tout l'entretien. Dès les premières phrases elle oriente ses propos sur un mode comparatif entre les années du début de sa carrière (1.77) et la situation actuelle. Cette enseignante montre à travers ses propos, une grande activité face à ses élèves et aux problèmes soulevés, un engagement réel face au problème lourd de la grande difficulté malgré une nostalgie évidente du temps de ses débuts professionnels : son discours alterne entre les arguments qu'elle développe, l'analyse des propositions faites par l'institution et des dispositifs mis en place, des exemples concrets de situations d'élèves en grande difficulté (conjuguant parfois difficultés scolaires, sociales et/ou médicales) mais également quelques éléments revisités de sa vie privée, pages de son enfance et débuts professionnels. Elle argumente longuement sur son « malaise » professionnel, choisissant le parti de montrer les points positifs de l'ancien système plutôt que de pointer le négatif du nouveau, utilisant à cet effet très souvent l'adverbe « plus », huit fois (1.6-21), notamment dans l'introduction de son propos. Comme l'explique F. Giust-Desprairies, « devant ce vide éprouvé et la peur qu'il produit, le mouvement est de s'accrocher à une identité qui se perd » (1996)²⁸³ ; Danielle préfère donc s'appuyer largement sur l'ancien système qu'elle connaît bien et où elle se sentait « exister » sur le plan professionnel.

- L'apparence d'une grande assurance

Danielle s'exprime selon une forme déclarative et le plus souvent à la première personne, le ton est sûr, l'implication est forte : « *je dis (25 fois), je pense (5 fois), il faut (51 fois)* » sur les 10735 occurrences de l'entretien. Mais elle s'exprime parfois également au nom de tous les enseignants par la voix du « on ».

²⁸³ Giust-Desprairies, F. (1996). *ibid.*

Elle utilise le vouvoiement, pratique courante en Martinique par souci des convenances surtout dans les milieux professionnels. Elle emploie parfois le « tu » qui prend valeur de « je » lorsqu'elle s'adresse à elle-même : « *quand je vois que cela n'a pas fonctionné / je me dis mais Danielle / tu as pêché quelque part // est-ce qu'il y a quelque chose que tu n'as pas réussi* » (1.386). Elle parle parfois sous forme de dialogue direct rapporté entre l'élève et elle-même donnant une tournure très vivante à cet entretien : « *Emy a lu // j'ai dit / mais comment tu as appris // à un moment / je lui ai dit / je savais que tu faisais exprès // elle me dit non madame // tu crois / tu savais lire mais tu ne voulais pas lire // elle me dit non madame //* » (1.579). Il lui arrive également d'utiliser le « tu » à mon égard que je traduis lors de l'entretien comme un possible désir plus ou moins conscient de m'associer à ses expériences, bonnes ou mauvaises d'ailleurs, comme le montrent aussi les très nombreuses répétitions de l'expression « vous voyez », 47 fois employée. Le fait de citer le prénom de ses élèves ou les noms de famille des adultes, décrits comme s'ils m'étaient familiers, pourrait là aussi être compris comme un souci de créer une proximité, une forme de familiarité entre l'interviewer et l'interviewée.

Des propos familiers dans un discours conventionnel

Le style est sobre mais je remarque un grand souci de s'exprimer correctement, distinctement. La construction des phrases est élaborée, seules quelques phrases sont inachevées lorsque le discours touche un thème qui semble émouvoir l'enseignante comme la souffrance des élèves ou le récit d'expériences professionnelles qu'elle juge négatives face aux difficultés rencontrées : (1.36), (1.46-47), (1.183), (1.196).

Au niveau lexical, je relève néanmoins quelques passages où elle use d'un langage familier, correspondant à des moments émotionnels plus importants notamment lorsqu'il est question de son impuissance face à un élève qui fait des crises d'épilepsie « *eh ben ouais* » (1.296), un élève en grande difficulté scolaire « *et le soir / je me dis mais merde / je ne suis pas arrivée à faire ça* » (1.381), ou lorsqu'elle se lance des défis : « *mon problème cette année / j'essaie de cerner Céline // elle ne parle pas / c'est ça mon gros truc cette année parce que je veux quand même / je me dis mais seigneur / il faut qu'elle parle dans ma classe* » (1.623), « *il faut que de moi-même / je mette en place les situations / que je cartonne pour trouver le bon truc pour l'élève qui est en difficulté pour qu'il arrive à s'en sortir* » (1.648) mais aussi pour désigner un élève donné lorsqu'elle énonce une généralité :

« *s'il y a machin /// je me dis bon / j'avais commencé quelque chose / en CE1* » (1.618). Danielle me semble, dans ces moments-là, envahie par l'affect, ne contrôlant plus un discours que je qualifierais de conventionnel ; elle s'exprimerait de manière pulsionnelle, sous le joug de processus primaires, archaïques.

L'emploi du terme familier et vague « truc », que je viens de citer quelques lignes plus haut, réitéré 9 fois, semble faire écho avec l'impression de flou quant aux solutions proposées sur le plan institutionnel ou qu'elle-même essaye d'apporter face à une grande difficulté ; ce flou qui la déstabilise a été effectivement largement repéré dans les circulaires de rentrée que je décrivais en première partie. Je relève également quelques onomatopées « *bon ben / eh ben ben / bon là / (6 fois) oh la la* » lorsque je sens Danielle exaspérée, par les animations pédagogiques par exemple, qu'elle juge inadaptées et peu constructives : « *j'aurais aimé qu'un jour / on me dise / bon ben qu'est-ce que vous souhaitez chercher* » (1.264) mais l'utilisation de ces onomatopées est cependant bien inférieure à leur fréquence dans les autres entretiens de cette recherche, montrant le souci pour Danielle de contenir son discours.

- Un lexique particulier : entre combat et religion

Je note la présence récurrente de termes guerriers. Le thème du combat à livrer avec l'élève est en effet cité 3 fois en 2 phrases, avec une redondance du terme « se/te battre » : « *je lui ai montré qu'on était là / qu'il fallait se battre // il faut te battre pour y arriver / il faut te battre /* » (1.586). Dans ce même registre, le terme *désarmé* est prononcé trois fois et deux fois en une même phrase : « *la grande difficulté / sincèrement/ il y a des fois où je me sens désarmée // je me sens désarmée parce que je me dis / comment je vais faire maintenant pour rattraper cet enfant /* » (1.59) ainsi que le mot « arme » : « *que l'on nous donne les armes pour pouvoir régler certains problèmes qui nous permettraient d'améliorer les résultats des enfants* » (1.269). Danielle me semble livrer un véritable combat au quotidien dans sa classe contre l'échec scolaire, ce qui donne le ton de tout son entretien ; je la sens engagée, sentiment renforcé par la présence de récurrences concernant la « *grande difficulté* », mots cités 20 fois qui rendent bien compte de l'implication de l'interviewée dans son travail d'enseignante, même s'il s'agit certes du thème proposé par la consigne.

Relevant du même registre lexical autour du combat, mais en opposition au terme « désarmée », je relève le mot « victoire », employé à 6 reprises, qui souligne ses réussites pédagogiques, en réponse à l'évocation de situations qu'elle décrit comme des échecs.

Danielle utilise également des expressions à connotation religieuse : le mot Dieu est ainsi employé 6 fois, « *mon Dieu* » mais aussi « *Dieu seul sait* » (1.119), puis « *aide moi seigneur / aide moi* », (1.604), « *Danielle / tu as pêché quelque part* » (1.386) , « *tu as fait les choses mal* » , « *je me dis mon Dieu* » (1.603), « *ça tu es aux anges* » (1.549), vocabulaire emprunté au registre religieux mais également expressions figurées et familières très présentes dans le langage courant en Martinique.

Le thème du bonheur est très présent aussi dans cet entretien surtout lorsque Danielle relate une expérience positive comme celle d'Emy, une petite fille qui a appris à lire au bout de deux années dans sa classe ou lorsqu'elle raconte avec un immense plaisir la réussite professionnelle d'un ancien élève en difficulté comme Farous : elle emploie pour ces deux cas, 4 fois « *heureuse* » (1.558-564), 2 fois « *plaisir* », 1 fois « *bonheur* » , 1 fois « *joie* » (1.577) et 6 fois « *victoire* » (1.561-635) : « *je suis contente parce que j'ai déjà eu une victoire* », terme d'ailleurs redondant : « *ce serait beau // là / ce serait une victoire / une victoire pour l'enfant mais pour moi aussi /* » (1.635). C'est lors de cet élan d'enthousiasme qu'elle montre beaucoup d'émotion, ses yeux s'embuent alors : « *je disais Emy / tu lis la consigne pour les autres et c'était un bonheur pour moi parce qu'Emy a appris à lire la deuxième année dans ma classe // vous voyez / c'est des choses !!!* » (1.582). Mais les yeux de Danielle peuvent également exprimer cette même forme d'émotion face à la souffrance des élèves ou face à un échec professionnel : « *ça m'a fait mal parce que / pour moi / j'avais échoué envers lui / ça / ça / me //* » (1.365). (Yeux larmoyants)

- Un ton de voix fluctuant

Le ton de la voix de l'interviewée change en fonction de l'affect, tantôt grave, tantôt révolté, tantôt triste ou au contraire gai.

Elle déplore sur un ton révolté le système actuel reprenant des lieux communs pour étayer son discours, utilisant le « on » pour désigner l'Éducation nationale et ses politiques

éducatives « *on casse tout / on ferme tout / on enlève les moyens / on enlève les budgets* ». (1.144-145).

Elle énonce d'un ton grave : « *Moi / sincèrement / je dis que l'enfant est en grande difficulté mais l'enseignant est en grande difficulté / oui / parce que nous sommes tous les deux / l'enfant et le maître / en grande difficulté* » (1.169).

Elle prend un ton triste quand elle me semble exprimer une culpabilité de ne pas avoir été assez réactive quant à l'orientation d'un élève en SEGPA : « *et j'ai pensé à l'enfant / si j'avais vu à temps / c'est de ma faute / je n'aurai pas dû laisser l'enfant aller là // je n'ai pas vu ça à temps et cela m'a vraiment /// (silence) ça m'a fait mal parce que / pour moi / j'avais échoué envers lui // ça / ça me //* » (1.532).

Le ton de voix est enjoué lorsqu'après avoir évoqué son enfance et l'origine de sa vocation, elle m'exprime toute sa satisfaction d'avoir réussi avec certains enfants : « *mais / je vous dis que c'est vraiment /// c'est un plaisir pour moi quand même quand un enfant arrive à faire quelque chose dans ma classe / c'est une petite victoire // je sens que je suis bien / j'arrive chez moi euphorique //* » (1.600).

4.2.9.4 Hypothèses interprétatives

- Un soi-élève très présent

Danielle me donne au premier abord, comme je l'ai précédemment écrit, l'impression d'une enseignante solide et sûre d'elle par sa stature imposante, son buste bien droit, sa maturité et sa voix grave. Pourtant comme nous l'avons vu, elle n'hésite pas dès ses premiers mots à se montrer en mauvaise posture. Elle montre une grande nostalgie du passé, ayant débuté sa carrière il y a plus de trente ans. Dès le début de son entretien, elle met en opposition *l'avant*²⁸⁴ meilleur et *le maintenant* difficile au niveau de l'École, de la société martiniquaise, des parents, des inspecteurs et des conseillers pédagogiques :

« *c'était bien / tout était cadré et les enfants avaient des repères dans leur famille et autour d'eux* » (1.423). Elle semble laisser entendre qu'elle réussissait mieux dans son métier à ses débuts que maintenant où elle ne se retrouve plus : « *travailler pour rien* » (1.50). Sans vraiment rejeter la faute sur l'autre, elle critique le manque d'aide de l'institution ou l'inefficacité actuelle des formations proposées. Ce rapport au temps, thème récurrent dans

²⁸⁴ Par « avant », Danielle désigne dans son entretien la période de ses débuts professionnels.

cet entretien, témoigne du mal qu'éprouve Danielle à renoncer à des repères identificatoires issus de son passé, plus sécurisants pour elle que d'aller vers l'inconnu. Elle n'en demeure pas moins active et impliquée dans la prise en compte actuelle de l'élève en grande difficulté. Elle adopte alors la posture du devoir de réparation en citant un exemple concret dans sa classe cette année « *Comment je vais faire maintenant pour rattraper cet enfant ?* » (1.59) ; elle se montre responsable et se culpabilise si elle ne réussit pas avec un enfant. Elle apparaît en symbiose avec ses élèves : si l'enfant est en grande difficulté, elle est en grande difficulté, lorsque l'enfant est en souffrance, elle souffre avec lui, si l'enfant réussit, elle rentre « *euphorique* » (1.602) chez elle. Elle dit vivre l'échec de ses élèves comme son propre échec, la réussite de ses élèves comme une victoire pour elle et s'ils sont heureux, elle est heureuse. Quand elle retrouve d'anciens élèves en difficultés qu'elle a aidés et qui réussissent professionnellement, elle se sent heureuse, d'autant plus gratifiée qu'il s'agissait d'élèves présentant des grandes difficultés. Elle emploie d'ailleurs un terme très fort : elle « *vit* » (1.560), qui ne manque pas d'évoquer chez moi la référence à S. Freud quant à la déchirure interne entre pulsion de vie et pulsion de mort (1920)²⁸⁵. Sa relation à l'élève dépasse l'empathie. Ici il me semble que c'est le soi-élève de cette enseignante qui est projeté dans ces élèves en grande difficulté de manière inconsciente. Je pourrais lire également dans cette symbiose avec ses élèves une position maternelle fusionnelle, elle privilégie d'ailleurs le terme enfants à celui d'élèves. Il me semble y voir une forte volonté de lutter contre la grande difficulté, objet de souffrance comme elle la décrit, insupportable pour elle, la bonne élève devenue enseignante. Que représentent donc pour elle ces élèves en grande difficulté pour qu'ils lui inspirent de tels affects ? Quels sont les enjeux ? Quel défi se livre-t-elle à elle-même lorsqu'elle utilise, comme je l'ai décrit plus haut, des termes guerriers, de combat et de victoire. Quand elle réussit à « sauver » un enfant, elle parle de ressentis très forts : « *vie [...] je sens que je suis bien // j'arrive chez moi euphorique / je suis bien et ma soirée se passe bien* » (1.602). Il faudrait certainement y voir une présence agissante du soi-élève, permanente chez l'enseignant comme le décrit C. Blanchard-Laville (2001)²⁸⁶. Le soi-élève désigne la part de l'infantile toujours active dans la vie psychique de l'adulte, idée longuement développée par S. Ferenczi²⁸⁷ décrivant

²⁸⁵ Freud, S. (1920/2012). *Au-delà du principe de plaisir*, Paris : Payot.

²⁸⁶ Blanchard-Laville, C. (2001). *ibid.*

²⁸⁷ Ferenczi, S. (recueil de conférences, 1908-1931/2010). *L'enfant dans l'adulte*, préfacé par Simone Korff-Sausse, Paris : Petite bibliothèque Payot.

combien ces parties infantiles ne cessent d'orienter et d'animer l'existence tout au long de la vie. C'est la raison pour laquelle, les conflits du soi-élève de l'enseignant peuvent être réactualisés dans la relation pédagogique face aux élèves. C. Blanchard-Laville montre qu'entre le soi-enseignant et le soi-élève devrait circuler davantage de fluidité afin d'éviter des clivages du soi professionnel, mécanisme qui me semble précisément très actif chez Danielle.

- Un clivage : le Bien/le Mal

Cette enseignante construit, comme je l'ai écrit précédemment, tout son discours sur des oppositions, sur un registre binaire : le passé/le présent, le bien/le mal, la souffrance/le bonheur-la joie. De la même façon qu'elle oppose passé/présent, elle oppose « on est comme petite personne » à « on est quelqu'un » à l'évocation de situations d'échec face à des enfants en grande difficulté scolaire immédiatement suivis de contre-exemples de réussite, que je comprends comme un besoin de réparation.

Reprenant cette notion de clivage du soi-professionnel, Danielle me semble confrontée en premier lieu à cette distorsion entre la grande difficulté scolaire vécue par elle-même comme un échec et cet idéal du Moi professionnel qui me semble transparaître dans cet entretien : que ce soit à ses débuts professionnels ou maintenant chaque fois qu'elle réussit à sauver des élèves en grande difficulté, Danielle paraît exprimer à travers l'énonciation de son propos, une immense joie d'être une bonne enseignante ; lorsqu'elle n'y parvient pas, elle se sent mal, culpabilise, et semble envahie par une mauvaise image d'elle-même. Elle serait ainsi confrontée au clivage mauvais objet/bon objet, clivage à rapprocher du bon soi/mauvais soi-professionnel, en référence aux travaux de M. Klein qui décrit la notion de clivage comme « un mécanisme de défense le plus primitif contre l'angoisse, permettant la scission de l'objet visé par les pulsions érotiques et destructrices en « bon » et « mauvais objet » [...] (Laplanche et Pontalis, 1997)²⁸⁸. A.de Mijolla précise, toujours en référence à M. Klein²⁸⁹ : « Le clivage entre un « bon sein aimé » et un « mauvais sein haï » constitue donc une manière à la fois de préserver un bon objet et de constituer un mauvais objet, réceptacle des pulsions destructrices. L'appui du Moi sur le bon objet et la réparation de l'objet détruit permettront ultérieurement de dépasser en partie ce clivage. Cependant, le

²⁸⁸ Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1967). (p.67-69). *ibid*

²⁸⁹ Klein, M. (1932/1975). *La psychanalyse des enfants*, Paris : PUF

clivage de l'objet est indissociable du clivage de Moi en « un bon » et un « mauvais » Moi, selon l'introjection des objets clivés correspondants. Le clivage peut se montrer difficile à dépasser lorsqu'il s'établit entre un très mauvais objet et un objet idéalisé »²⁹⁰. Danielle donne à voir un clivage entre la bonne enseignante qu'elle était « *avant* » et la mauvaise enseignante qu'elle se dit être maintenant lorsqu'elle se ressent « *dépassée* » (l.355), en « *échec* » (l.127), « *j'ai l'impression que je n'ai jamais rien fait avec eux* » (l.54), une forme de crise identitaire au niveau du soi-professionnel face aux « *enfants* » en grande difficulté scolaire. Le clivage intervient alors comme un mécanisme de défense nécessaire et structurant pour elle qui légitime une profession dans laquelle elle est investie depuis l'enfance : grâce aux réussites professionnelles qu'elle met en avant immédiatement après l'évocation d'échec, elle peut réparer quelque chose de « la mauvaise enseignante », lui permettant de faire face à l'image de soi « *angoissée* », les termes employés en opposition sont très forts : « *je suis euphorique / je vis* » déjà cités précédemment. L'ancien mauvais élève qui finalement a réussi sur le plan professionnel, semble la renarcissiser et la conforte dans son identité professionnelle. L'appropriation de cette réussite professionnelle d'anciens élèves en grande difficulté, lui offrirait donc, grâce à des éléments extérieurs positifs, « la possibilité d'une liaison significative pour elle entre l'intérieur et l'extérieur, qui lui redonnerait ainsi le sentiment d'identité. » (Giust-Desprairies, 1996)²⁹¹.

- Réinstaurer de l'idéal

Danielle apparaît comme quelqu'un de très exigeant envers elle-même comme elle l'est avec les élèves dont elle se sent responsable. À aucun moment elle ne développe la notion de grande difficulté en tant que telle mais c'est bien des « *enfants en grande difficulté* » dont elle parle comme en témoigne son discours illustré de nombreuses vignettes pédagogiques. En nommant d'ailleurs précisément les élèves, mais également les inspecteurs, les conseillères pédagogiques et les collègues par leur prénom ou leur nom de famille réels, apparaît le désir ou le souci d'évoquer, parallèlement l'identité professionnelle et l'identité privée de ces personnes, notions intimement liées chez elle. En revisitant son histoire personnelle lors de l'entretien, Danielle nous donne quelques pistes de réflexion au niveau d'une interprétation possible de son discours latent à ce sujet. Élevée dans un milieu d'enseignant puisque son père était instituteur, très proche de lui

²⁹⁰ Mijolla, A. (2005). *Dictionnaire international de la psychanalyse*, (tome 1, p. 336). Paris : Hachette

²⁹¹ Giust-Desprairies, F. (1996). *ibid.*

puisqu'elle « *s'asseyait tous les soirs à côté de lui lorsqu'il corrigeait les cahiers* », Danielle a certainement intégré l'expérience professionnelle de son père comme un modèle identificatoire, puisqu'elle dit indirectement quelle désirait être comme lui à l'âge adulte : « *j'aurais aimé faire la même chose* » (1.600) ; ce qu'elle a fait puisqu'elle est entrée à l'école normale en fin de 3^{ème}. J'ajouterai, qu'à son image, elle enseigne en CM2 ; si Danielle ne fait pas explicitement le lien entre ces deux carrières, je m'interroge à ce propos : s'agit-il d'un choix, ce choix est-il délibéré ou inconscient ? Quoiqu'il en soit, ces éléments portent Danielle à se tourner vers un passé idéalisé. Ayant grandi dans un climat « enseignant », elle décrit l'école comme faisant partie de sa vie, ce qui renforcerait en partie cette difficulté à dissocier soi-privé et soi-professionnel. Sa vie professionnelle et sa vie privée seraient ainsi confondues mais non liées au sens « d'une liaison significative qui donne le sentiment d'identité » (Giust-Desprairies, *ibid*). Si Danielle rencontre des difficultés en classe avec un élève, elle y pense lorsqu'elle rentre chez elle, elle se sent « *mal* » et essaye de trouver une solution : « */ mais chaque soir / je suis dessus et je revois la classe dans la journée // je revois la classe et je me dis / qu'est-ce que tu ne fais pas / il y a quelque chose que tu ne fais pas / il faut que tu essayes de trouver ce que tu ne fais pas // il y a quelque chose que tu devrais peut-être faire / je ne sais pas comment faire mais réfléchis /* » (1.390). Si à l'inverse, elle connaît des réussites, elle rentre chez elle « *euphorique* » (1.602) et passe une agréable soirée. Elle ne peut laisser un enfant de côté, elle rêve de réussite, elle livre, comme l'a montré le vocabulaire spécifique employé, un véritable « combat » contre la grande difficulté, pour les élèves et à travers eux, pour elle-même. Il existe chez Danielle un soi-professionnel très exigeant : « *à côté des enfants en grande difficulté je me bats et j'essaye d'apporter tout ce que je peux* » (1.233), « *petit à petit / il faudra que je gère pour que je puisse arriver à tout régler* » (1.394), « *si tu n'as pas de conscience professionnelle / ça ne sert à rien de faire ce métier* » (1.515), « *pour faire face à la difficulté / il faut compter beaucoup sur soi* » (1.609) et « *j'essaie par tous les moyens de l'atteindre* » (1.629) ; ce soi-professionnel apparaît sous le joug d'un Surmoi chargé de valeurs éducatives, morales et religieuses où coexistent le bien, le respect, le devoir. À travers ces instances surmoïques, je serais tentée d'y voir l'image paternelle et le poids de la religion culturellement très fort dont elle parle souvent. Elle décrit un père exigeant face au travail scolaire tant au niveau de la tenue des cahiers que sa tenue face au pupitre. Me revient ma première impression concernant Danielle : quelqu'un de très droite. C'est l'évocation de la réussite d'anciens élèves en grande difficulté qui suscite chez elle le

plus d'émotion. Comme je l'ai montré précédemment, cette réussite lui renvoie une image d'elle-même positive qui renarcissise son soi professionnel en partie face à son Idéal du Moi. Elle redevient « *quelqu'un* » (l.16) dit-elle, sentiment qui l'aide à dépasser son sentiment d'échec ressenti actuellement lorsqu'elle se décrit avec humilité comme « *une petite personne* ». Redevient-elle alors inconsciemment la petite fille assise sagement à côté d'un père enseignant et exigeant ? Lorsque le présent la met « en souffrance », alors elle rappelle le passé de ses débuts de carrière où elle puise des expériences positives tant avec les élèves qu'avec l'institution. La référence omniprésente à un passé idéalisé est un mécanisme de défense qui l'aide à gérer le présent et se battre pour la réussite future. « La désillusion est à la mesure de l'idéalisation (et nous avons vu combien elle était grande chez Danielle), elle-même d'autant plus forte que la réalité des pratiques est plus difficile au quotidien » (Blanchard-Laville, 2013)²⁹².

- Un surmoi culturel puissant

Si le combat livré s'inscrit certainement de manière personnelle et culturelle dans ce mouvement et dans l'histoire de l'enseignante, le facteur religieux lui aussi très présent dans l'énonciation de ses propos prend sens également dans cette démarche d'élaboration. En effet Danielle se tourne à de nombreuses reprises vers des instances religieuses « *Dieu* », « *Seigneur* » qu'elle invoque pour avoir de l'aide. La religion parallèlement à l'image du père me paraîtrait dans ce contexte, participer à aux instances surmoïques dans ce qu'elles posent comme valeurs « le bien/le mal », comme contraintes mais également comme fonction contenante.

Pour tenter de mieux comprendre les influences sociétales et culturelles qui ont pu participer à l'élaboration d'affects lorsqu'il y a atteinte du soi professionnel chez l'interviewée, je citerai quelques explications données par F. Desplan²⁹³ : « L'espérance présuppose dans sa forme idéale une projection de soi, alors que l'esclavage était par définition le règne de la mort » et F. Affergan (2006), « force est de constater que les traces sociales et culturelles de l'esclavage continuent de marquer les conduites ». C'est pourquoi, sans vouloir repérer des causes déterminantes, je m'autoriserai à des hypothèses que j'énoncerai avec la plus grande prudence.

²⁹² Blanchard-Laville, C. (2013). *ibid*

²⁹³ Desplan, F. (2010). *ibid*

En effet, à deux reprises, Danielle, malgré les difficultés professionnelles rencontrées, parle d'espoir. « *je garde l'espoir /* » (l.397.), « *vous reprenez espoir /* » (l. 563). Ce terme d'espoir ou d'espérance m'interpelle car il semblerait constituer un élément significatif dans la culture antillaise ; à ce titre j'ai relevé différents titres d'écrits en ce sens : « Le temps de l'espérance », poème d'A. Césaire²⁹⁴, « Entre espérance et désespérance. Pour enfin comprendre les Antilles » (F. Desplans, 2003), ou encore « De mémoire et d'espoir », titre du rapport Colardelle (2010)²⁹⁵ réalisé pour le ministre de la culture. Je pense ainsi comprendre le poids que cet espoir pourrait prendre dans la démarche de Danielle et l'importance que ses mots prennent lorsqu'elle évoque la souffrance des élèves, l'échec ou à l'inverse la réussite. Ces éléments d'explications m'ouvrent des pistes quant aux enjeux personnels et culturels implicitement exprimés ; ils m'éclairent sur des réactions que j'ai pu ressentir comme passionnelles au moment de l'entretien lorsque Danielle parlait de détresse, de tristesse, de souffrance personnelle, ou au contraire de vie, d'euphorie et de joie. Selon G. Devereux chaque personne se structure en intériorisant les normes et les valeurs de son milieu de façon originale et construit un système de représentations idiosyncrasiques, « de ce fait elle devient un porteur de culture » (2012)²⁹⁶. Danielle serait inconsciemment sous l'emprise d'instances surmoïques fortes et de cette double contrainte, originelle « l'enfant dans l'adulte » au sens de S. Ferenczi (ibid) et, culturelle, encore fortement sous l'influence de la mémoire de l'histoire des Antilles ; elle se doit donc de réussir comme elle le dit elle-même : « *c'est-à-dire que moi je suis obligée d'avoir des résultats* » (l.509) mais elle se doit aussi de réparer.

4.2.9.5 Conclusion : réparer des élèves en difficulté

Son travail, décrit comme un réel combat contre la grande difficulté, est éclairant sur le sens que prend dans ce contexte, et de fin de CM2, et dans le contexte de la culture martiniquaise, sa mission professionnelle : « *et c'est /// dans un sens / travailler avec des enfants en difficulté / il y a du bon // vous voyez / il y a des moments / vous n'y arrivez pas / vous avez envie de lâcher /// mais/ quand l'enfant est en difficulté et que vous arrivez à le*

²⁹⁴ Césaire, A. (1969). Le temps de l'espérance, dans *Errements*, Paris : Seuil.

²⁹⁵ Colardelle, M. (2010). Rapport : De mémoire et d'espoir - Pour une action rénovée de l'État en faveur du développement culturel des Outremer français (Guadeloupe, Guyane, Martinique, Réunion). Ed Ministère de la Culture et de la Communication. www.ladocumentationfrancaise.fr

²⁹⁶ Devereux, G. (1967/2012). *ibid.*

faire apprendre un petit truc / vous êtes contente / vous êtes heureuse » (l.563). Elle se doit de réparer, porter des valeurs qui prennent d'autant plus d'importance que le contexte d'exercice est difficile. Mais réparer de l'extérieur enclencherait alors une dynamique interne. Selon le thème kleinien de la réparation, en « réparant » ses élèves, elle réparerait quelque chose qui a été blessé en soi. La réparation va permettre de préserver, recréer, réparer l'objet « le mauvais élève ». Le désir et la capacité de reconstituer le bon objet externe et interne sont à la base de la possibilité du Moi de maintenir une relation bonne « la bonne mère » à travers les conflits et les difficultés. Les activités mises en œuvres dans le processus de réparation tendraient à diluer angoisses et souffrance, et réintroduiraient l'objet ainsi réparé devenu « bon objet » dans le Moi, remplaçant l'enseignante du côté du plaisir et de la vie : « je vis » (l.557), tentative pour modifier les choses en lien avec son histoire, histoire personnelle et histoire sociétale antillaise car « Bien que la réparation soit souvent dirigée vers des objets extérieurs, ces derniers représentent l'objet interne auquel le Moi est lié. » (Mijolla, 2005)²⁹⁷.

Par ailleurs le sujet, selon F. Giust-Desprairies, n'étant pas que le produit de son histoire personnelle, il se construit aussi selon les modes d'appropriation des objets sociaux. Danielle, comme je l'ai fait remarquer à plusieurs reprises et comme en témoigne l'aspect formel de son entretien, est soucieuse des convenances ou des codes sociaux mais elle est aussi sous l'influence d'un inconscient culturel collectif, dans un processus de transmission transculturelle elle-même tissée dans les liens primaires. M. R. Moro cite M. Mead (1930), qui a proposé un concept pour rendre compte des mécanismes de transmission de la culture dans le lien primaire : « l'enculturation » (Moro, 2005)²⁹⁸. Ayant étudié les modèles éducatifs et les soins de puériculture dans de nombreuses aires culturelles, elle a montré comment ils pouvaient être une modalité d'inscription de la culture dans le corps de l'enfant, une « *incarnation corporelle* » de la culture et coder ainsi culturellement les sensations, les perceptions, certains affects, certains conflits ou traumatismes que j'ai exposés dans le chapitre sur le contexte complexe antillais et son histoire douloureuse. « Pour se convaincre de la prégnance de l'histoire de l'esclavage sur les schémas mentaux – souvent inconscients – en place aux Antilles, il faut tenter de se représenter ce que serait le

²⁹⁷ De Mijolla, A. (2005). *ibid*, p. 1517-1518.

²⁹⁸ Moro, M.-R. & Revah-Levy, A. (2005). Soi-même dans l'exil. Les figures de l'altérité dans un dispositif psychothérapeutique. Dans Kaës, R. (2005). *ibid*, p. 107-128.

fait d'avoir des aïeux esclaves. » (Romana, 2004)²⁹⁹. On voit donc combien seraient grands pour Danielle les enjeux du processus de réparation, dans ce face-à-face avec les élèves en difficultés avant leur passage au collège ; en effet, enseigner à des élèves en grande difficulté, sans pouvoir réussir à les aider, signifierait pour elle, ne pas avoir répondu à son devoir de réussite et être confrontée au « mal », sous le regard symbolique du père (l'institution/collège, le religieux) et de son groupe d'appartenance culturelle. Sur le plan psychique, on perçoit bien là la nécessité d'une élaboration ; et si je transpose les propos de M. M.R. Moro sur les souffrances de l'identité et de la différence culturelle, au poids de la transmission dans la société martiniquaise, « cela se pose pour la première génération, mais aussi à des degrés divers pour les générations suivantes, à titre d'héritage culturel, psychique-héritage parfois bien lourd car traumatique, parfois créatif lorsqu'il est assumé et réélabéré par l'individu » (Moro, *ibid*).

²⁹⁹ Romana, V. (2010). La famille matrifocale au cœur de la Martinique. Interview, Le monde 30/06/2010 (Docteur en psychologie clinique, ethnopsychiatre antillaise. Centre Georges Devereux, Université Paris 8).

4.2.10 Marie-Sylvia : la souffrance de l'élève dans l'angoisse de l'adulte

Date de l'entretien : mars 2011

Lieu d'exercice : Antilles françaises - Martinique

Durée de l'entretien : 69 minutes

Fonction : enseignante de CM2

Ancienneté professionnelle : 27 ans

Lieu de l'entretien : La salle de classe

Moment : samedi matin

4.2.10.1 En amont :

J'ai contacté par téléphone le directeur de cette école située dans une commune assez importante et limitrophe de Fort de France pour prendre rendez-vous. Le jour convenu et sur le temps de récréation, je me suis rendue au bureau du directeur ; je me suis présentée comme doctorante à Paris Descartes, effectuant une recherche en sciences de l'éducation à partir d'entretiens d'enseignantes de CM2 et chargée de cours à l'Université Antilles Guyane. Il m'a conduite alors vers une « spécialiste » de CM2 de son école, selon ses propos et m'a laissé échanger avec cette enseignante. D'abord un peu inquiète, me semble-t-il, cette personne a accepté après que je lui aie longuement expliqué le déroulement de l'entretien et la règle de confidentialité. Elle m'a invitée à la rencontrer, à l'école, la semaine suivante, hors temps scolaire, un samedi matin.

Le jour de l'entretien : Sylvia me reçoit dans sa classe. La salle est sombre, obscurcie par des « jalousies »³⁰⁰ en bois légèrement ouvertes, la porte est ouverte, seul un ventilateur rafraîchit cette salle très chaude. Les murs sont couverts de dessins ou travaux d'élèves, la disposition des tables est frontale. Un coin bibliothèque est joliment aménagé.

³⁰⁰ Jalousie : Treillis, en bois ou en métal, au travers duquel on pouvait voir sans être vu. Dispositif de fermeture de fenêtre composé de lamelles mobiles, soit verticales, soit horizontales.
<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

Sylvia me semble sur la réserve. Elle sourit peu. Elle porte des lunettes aux larges montures sombres. Je pense qu'elle a environ 40/45 ans. Elle se montre soucieuse des règles de politesse. Nous nous vouvoyons ce qui est plutôt de coutume en Martinique surtout lors d'une première rencontre. Je lui suggère que nous nous appelions par le prénom, ce qui m'est coutumier dans le cadre professionnel entre collègues. Dans le cas présent, c'est certainement l'attitude très retenue de l'interviewée qui m'incite à cette proposition afin de tenter de détendre l'atmosphère. Je ne fais aucune suggestion quant à l'organisation matérielle de cet entretien, laissant à l'interviewée une totale liberté à ce sujet.

Nous nous installons donc à sa convenance face à face sur des tables d'élèves, après qu'elle se soit inquiétée de savoir si cela me convenait ; je m'empresse d'acquiescer. Elle me semble toujours tendue ce qui m'incite à la remercier longuement d'avoir accepté cet entretien. Elle me dit qu'il n'y a aucun problème pour elle à me recevoir ce samedi matin.

4.2.10.2 Contenu manifeste

Marie-Sylvia commence l'entretien en me renvoyant tout d'abord la consigne sous forme de question : « *qu'est-ce que vous entendez par grande difficulté scolaire / les rapports avec les enfants / avec les parents / avec //* » (1.4-5). Après un bref silence, je lui réponds en précisant qu'il s'agit d'un entretien libre où elle peut exprimer tout ce qu'elle désire.

Elle aborde la notion de grande difficulté par son aspect social et présente immédiatement six cas différents d'enfants issus de famille monoparentale. Elle décrit un premier enfant, jaloux de sa sœur et particulièrement violent, transgressant les règles de la classe ; le second, un enfant fortement marqué par le décès accidentel de son père, dangereux pour lui-même et les autres, jaloux lui aussi d'une demi-sœur et orienté en SEGPA. Ces enfants sont tous deux perturbateurs en classe. Elle cite un autre élève en souffrance, dont le père était décédé de maladie, et qui avait gardé longtemps caché cet événement sous la forme d'un secret familial ; fils dévoué à sa mère, enfant gentil, il se montre en classe très perturbé dans les apprentissages. Elle évoque également le problème de certaines filles qui peuvent être violentes, victimes parfois de problèmes incestueux et s'interroge personnellement à ce sujet : « *concernant les filles / il y a des filles aussi violentes // la souffrance scolaire / j'ai eu des filles / je ne sais pas si c'est moi qui le provoque mais il y a eu des filles qui ont été victimes de viols dans l'enfance* » (1.46-47). Elle souligne à ce

sujet le rôle important du médiateur-violence de la mairie et du dispositif de l'éducation nationale, le RASED qui aident les enseignants face à ces situations : *«heureusement que nous avons quand même une équipe du RASED qui est proche de nous / des médiateurs comme Monsieur Davy / les médiateurs qui sont capables de donner / de faire des interventions dans les classes et qui permettent aux enseignants de pallier en partie à tous ces problèmes / »* (1.56-58).

Elle présente ensuite deux nouvelles vignettes pédagogiques, issues de familles monoparentales et souligne à ce propos, l'importance de ce phénomène en Martinique : *«C'est encore une famille monoparentale comme souvent ici »* (1.64). Elle décrit des enfants non cadrés dans leur famille, qui présentent des troubles du comportement et des difficultés à gérer leurs émotions. Parmi ces enfants, certains ont vécu des événements traumatiques comme le décès accidentel d'un frère ou d'un parent. Elle y ajoute le problème de la drogue.

À ce moment de l'entretien Marie-Sylvia s'interroge sur l'évolution de la grande difficulté et sur les pistes éventuelles de remédiation : *«Alors l'évolution de la grande difficulté, alors l'évolution, c'est-à-dire que l'évolution... comment on pourrait améliorer // est-ce qu'il y aurait /// »* (1. 94). Marie-Sylvia ne termine pas sa phrase et marque alors un temps d'arrêt, me regarde, un silence suit, ce qui m'invite à une relance ouverte, ne souhaitant pas bloquer l'entretien. *«vous dites vraiment ce que vous avez envie de dire à ce sujet / comme vous le sentez ///»* (1.96).

Elle reprend son discours sur la nécessité de travailler en partenariat avec le RASED et particulièrement le psychologue car, dit-elle, *«c'est travailler en partenariat / on ne peut pas travailler seul »* (1.97). Elle enchaîne alors sur le thème de la souffrance de l'adolescent et évoque le manque de réponses des parents démunis, mais elle décrit aussi la souffrance des enseignants : *«il y a des enseignants qui ont déjà leurs propres souffrances / qui ne sont pas capables d'entendre ce que l'enfant veut dire »* (1.104), thème qu'elle évoquera à plusieurs reprises. Elle évoque à ce propos le bien-fondé de ses interventions en classe sur la morale mais trouve que cela ne résout pas le problème. Elle associe à la souffrance des adolescents, la violence dont ils sont parfois victimes au sein de leur famille quel que soit le milieu social ainsi que leur difficulté à mettre des mots sur leur souffrance, à dire, à cause d'interdits : *«on leur a tellement appris à garder / à ne pas dire qu'ils ne réussissent pas à parler de leur souffrance s'ils ne sont pas en confiance »* (1.113-115). Ces propos sont suivis d'un long silence.

Je relance Marie-Sylvia sur la souffrance des enseignants qu'elle venait d'évoquer. Elle décrit certaines causes de cette souffrance et répète comme elle l'a dit précédemment que certains ont du mal à prendre du recul par rapport à leurs propres problèmes de vie personnelle ou professionnelle et à aider ces élèves en difficultés : « *il y a des enseignants qui n'arrivent pas à détecter dans le comportement de l'enfant qu'il a besoin d'être assisté [...] parce que ces enseignants ne sont pas à même de le faire parce qu'ils ont déjà leurs propres souffrances* » (1.120) et elle ajoute : « *c'est tout un travail / on travaille sur l'humain et ce n'est pas toujours évident* » (1.122).

Elle recentre pour la deuxième fois son discours sur la consigne initiale et pose trois questions à ce sujet : « *qu'est-ce que la grande difficulté // est-ce qu'il y a une grande difficulté scolaire en ce moment // est-ce qu'on peut dire qu'il y a plus de difficulté scolaire maintenant qu'avant* » (1.122-124). Elle en parle comme d'un « *concept* ». Elle parle alors de l'objectif de l'éducation nationale qui selon elle, voudrait 80% de réussite en fin d'école élémentaire mais elle poursuit que « *certaines enfants ne sont pas capables de réaliser certaines choses* » (1129-130). Elle se met alors à réfléchir à haute voix : « *je suis en train de réfléchir / la grande difficulté scolaire ///* » (1.130). Elle marque un temps d'arrêt.

Puis elle aborde à nouveau le versant social de la grande difficulté et surtout le manque d'accompagnement de la part des parents. Après avoir parlé des milieux sociaux défavorisés et en difficultés, elle revient sur ses dires en précisant que ce manque d'étayage de la part des parents n'est pas forcément le fait du milieu social car parfois les enseignants s'occupent des enfants des autres au détriment de leurs propres enfants ; ce qu'il faut, c'est un accompagnement des enfants par les parents et un lien avec l'école même si parfois certaines familles se sentent jugées sur l'éducation qu'ils donnent : « *or un enfant a besoin d'être accompagné // l'enfant qui est accompagné aura moins de difficultés même si le parent n'a pas un grand niveau d'étude / ce n'est pas le niveau social qui fait le niveau scolaire de l'enfant / [...] un parent qui est en conflit avec le système scolaire / l'enfant sera aussi en conflit* » (142-144).

Elle décrit l'école comme « *un passage obligé* » (1.147) mais souligne la chance de pouvoir bénéficier du système scolaire tel qu'il est par rapport à d'autres pays. Elle dénonce les maladresses éducatives de certains parents et notamment : « *ce qui m'embête souvent / c'est que l'enfant est mis devant le petit écran [...] il faut parler à son enfant / il faut l'éduquer en fait // ce que certains parents ne font pas* » (1.158). Elle dit rencontrer une

difficulté également face aux mères qui laissent aux grands-mères la tâche d'éduquer leur enfant alors que ce n'est pas leur rôle.

Concernant précisément les élèves de CM2, elle constate qu'il est plus facile de les responsabiliser parce qu'ils sont plus grands donc plus autonomes : elle dit que certaines difficultés peuvent d'ailleurs se régler en CM2 pour cette raison. Elle raconte le bienfait apporté aux élèves en difficulté et le retentissement sur les apprentissages par le biais de la pratique d'un nouveau sport comme la voile ou d'un sport traditionnel : « *la même chose pour les yoles / ils apprennent à se contrôler et j'ai vu qu'il y a des enfants qui ont bien évolué au niveau scolaire par rapport à cette activité ou il y a aussi les visites extérieures à la découverte du patrimoine culturel où ils découvrent le patrimoine culturel du peï / ça aussi ça les fait évoluer / poser des questions/ ils ont envie de savoir //* » (1.181-183). Elle poursuit sur les visites du collège, pont avec le thème suivant abordé par Marie-Sylvia au cours de cet entretien, sur la liaison CM2-collège, expérience qu'elle juge positive à ce moment de l'entretien : « *les collègues du collège étaient quand même satisfaits d'avoir ces enfants / l'année prochaine* » (1.188) et poursuit : « *il y a du travail à faire pour pallier les difficultés scolaires / mais le plus gros problème c'est lorsqu'un enfant a des souffrances et qu'il ne peut pas les exprimer* » (1.189) ; elle définit le collège comme un passage obligé et « *le collège / c'est quoi / plusieurs enseignants // il faut savoir que chaque enseignant peut avoir un comportement différent vis-à-vis de moi // c'est déjà une difficulté scolaire* » (1.193). Elle conclut sur la nécessité de préparer les enfants dès leur entrée au CM2. Elle arrête net son développement, ce qui me surprend.

Elle m'interpelle directement sur un ton que, sur le moment, je juge sec « *j'ai répondu à vos questions* ». J'interprète alors cette question qui m'est adressée comme une volonté de Marie-Sylvia d'arrêter l'entretien. Je la relance donc à nouveau, sur une proposition d'entretien ouvert en réponse nuancée au terme « questions » de sa demande : « *vous venez / me semble-t-il / d'évoquer votre ressenti sur différents aspects de la grande difficulté en CM2 / vous pourriez en dire davantage* » (1.200).

Marie-Sylvia rebondit sur le terme ressenti et poursuit en parlant de la difficulté pour l'enseignant face à des enfants qui sont en grande difficulté et en deçà de ce qui est attendu par l'institution « *avec les évaluations qui viennent après / qu'il faut quand même donner / il y a des enfants qui sont dépassés // pour l'enseignant/ c'est ça // la grande difficulté / c'est ça //* » (1.206-208). Puis elle parle d'angoisse pour la première fois, à l'évocation du passage au collège et du regard qui sera porté sur ces élèves : « *c'est une angoisse que l'on*

a / quand on sait que les enfants iront certainement/ pour la plupart en sixième / et le regard de l'autre / le regard du collègue // qu'est-ce qu'ils ont fait / souvent il y a beaucoup d'enseignants // » puis elle parle de la pression institutionnelle que constituent les programmes : *« on parle du programme / il faudra finir le programme parce que l'enfant va passer en 6^{ème} // Il y a des enfants qui ne sont pas capables de finir parce qu'il faudra d'abord forcer les choses avant d'y arriver // Le programme / c'est quelque chose qui est très présent / enfin / je veux dire / pour moi // »* (1.211-215). Si Marie-Sylvia décrit les programmes comme exerçant une certaine pression temporelle sur l'enseignant, elle les décrit aussi comme un élément cadrant grâce à des directives précises : *« le programme est présent // oui et non dans la mesure où le programme // le programme 2008 / il est bien fait dans la mesure où on sait où on va // »* (1.215-217).

Marie-Sylvia revient sur le terme « évolution » de la consigne : *« l'évolution de cette grande difficulté / c'est quelque chose qui me fait peur // oui / l'évolution de /// les difficultés des enfants / oui /// par exemple / un enfant en souffrance / en difficulté / oui / cela m'interroge dans la mesure où je me demande comment l'amener à avoir un minimum parce que / demain / ce sera un adulte donc il faut quand même qu'il ait une autonomie / »* (1.227-229). En s'interrogeant sur le devenir de ces enfants, elle exprime à nouveau, l'importance pour elle de se faire aider par d'autres partenaires de l'éducation nationale : *« quand je vois que je n'arrive pas à amener cet enfant à faire / je me fais aider par les autres / par le Maître E / par le psy / par le Maître G / même par le directeur / cela arrive // »* (1.237-238) .

Je relance l'interviewée sur son idée de projet d'avenir des élèves.

Marie-Sylvia de poursuivre : *« oui / il faut avoir un projet d'avenir pour l'enfant / d'orientation // »* (1.242) Elle évoque la possibilité pour certains d'aller en SEGPA mais s'inquiète pour les autres. À ce propos elle reprend un argument dont elle a parlé précédemment concernant le fonctionnement du collège ; elle insiste sur le mode relationnel au collège, très différent pour l'enfant puisqu'il se retrouve face à plusieurs enseignants. *« pour qu'ils aient le moins de souffrance possible parce que la grande difficulté / je pense / au CM2 c'est encore supportable // tant que l'enfant est au primaire / il n'a qu'un enseignant // à la rigueur / 2-3 personnes qui interviennent mais il y a toujours l'enseignant // »* (1.251-253). Elle s'inquiète du fait que : *« l'enfant est lâché au collège »* et insiste sur la solitude de l'enfant à la rentrée dans un milieu inconnu (1.259-264).

Elle reparle de son expérience positive en qualité d'enseignante quant à la liaison CM2-6^{ème} et des retours positifs à son égard y compris des professeurs. Elle évoque un grand nombre d'élèves d'un bon niveau dans cette école mais également l'arrivée d'élèves de milieux défavorisés dont les familles n'assurent pas le suivi scolaire de leurs enfants. Elle précise que le problème de la grande difficulté n'est pas tant le milieu social que l'implication des parents. Quant à l'enseignant, il doit donner le désir d'apprendre. Elle parle de son expérience en Guyane où elle a constaté le même problème d'implication au niveau des familles. Elle cite pour illustrer ce propos, le cas d'une petite haïtienne, dont les parents étaient illettrés mais attentifs, et qui a très bien réussi dans sa classe, elle était même première. À l'inverse elle déplore des situations où les enfants connaissent la facilité et ne voient ni le sens du travail ni ne montrent le goût de l'effort : « *quand l'enfant est déjà ancré dans cette dynamique-là / on a du mal à le faire changer* » (1.326-327). Face au laxisme de certains parents, elle regrette le rôle qui revient donc à l'enseignant d'éduquer et de redonner certaines valeurs : « *l'enseignant / il a un rôle éducatif qu'il ne devrait pas avoir* » (1.350).

Je reprends le terme « éduquer », Marie-Sylvia enchaîne son propos sur l'évolution de la place des parents à l'école : tantôt démissionnaires quant à l'éducation, laissant ce rôle aux enseignants qui s'en sont emparés, tantôt au contraire, trop envahissants et intrusifs vis-à-vis de l'enseignement. Concernant les valeurs comme la politesse, elle pense que la jeune génération montante de parents d'enfants actuellement scolarisés à l'école maternelle est différente des précédentes et jouera mieux son rôle de parents. Elle critique le mode de sanction infligée parfois, autrefois, par certains enseignants à leurs élèves et comprend la position des parents : « *il y avait une tarte qui partait / il avait raison / on ne tape pas un enfant* » (1.363). « *il faut quand même donner l'exemple* » (1.371) « *il ne faut pas en tant qu'enseignant /// (silence) parce que l'enfant a quand même une mémoire sur un passé scolaire difficile* » (1. 372).

Marie-Sylvia me demande ensuite si je souhaite qu'elle me parle d'autre chose et s'assure que mon thème de recherche porte bien sur l'évolution de la grande difficulté. J'acquiesce par une réponse brève « *c'est ça* » (1.377).

Elle poursuit sur les difficultés auxquelles peuvent être confrontés les enseignants et cite des exemples vécus : la question de l'adaptation de l'enseignant au milieu scolaire dans lequel il travaille : « *la difficulté [...] pour l'enseignant /s'adapter au milieu dans lequel il enseigne // et pour l'enfant aussi / la classe* » (1.378-379) mais aussi la relation aux parents

d'élèves et la réputation de l'enseignant : « *Le regard que l'on porte sur soi / sur l'autre / que le parent ait entendu / cette dame / ce monsieur est comme ça // [...] c'est pour cette raison qu'il y a des directeurs qui disent bien / cette maman veut tel enseignant / on met son enfant là // comme ça / il n'y a pas deux choses à gérer / l'enfant et la famille / lorsque le parent ne veut pas de l'enseignant / c'est un souci bien sûr // [...] il y a des parents qui vont jusqu'à déscolariser l'enfant / le déplacer d'une école à l'autre pour qu'il n'ait pas à travailler avec cet enseignant // c'est dur // c'est quelque chose de vécu / non pas pour moi non mais dans l'école où je suis* » (1.383-388).

Elle décrit ensuite d'autres situations difficiles à gérer avec les parents d'élèves dans leur relation brutale à leur enfant et le sentiment de culpabilité qui s'en dégage pour elle : « *Quand le parent frappe l'enfant / cette souffrance /// parce que l'enfant n'a pas appris sa leçon ou que l'enfant n'a pas appris un mot / on le frappe // on ressent / on culpabilise // j'ai culpabilisé au point de ne plus rien dire aux parents /* » (407-409).

Marie-Sylvia aborde ensuite la question de la prévention de la grande difficulté : « *mais / je pense que l'on ne peut pas voir la difficulté qu'à partir du CM2 // quand on arrive au CM2 / l'enfant est en difficulté scolaire / je dirais qu'il n'est pas encore trop tard mais c'est déjà bien avancé // il fallait chercher bien avant /* » (414-415).

Elle poursuit sur la mission plurielle du métier d'enseignant : « *ne pas être seulement enseignant // c'est-à-dire que si on voit qu'il y a un comportement particulier / que l'on en parle / que l'on en parle soit en conseil de maîtres / ou au directeur mais qu'on en parle / que l'on ne reste pas avec le comportement qui interroge /* » (1.419-421).

Elle recentre ensuite sur le CM2 : « *le CM2 / c'est le constat des dégâts* » (1.421), elle propose une définition de la grande difficulté : « *voilà / la grande difficulté c'est pluriel en fait et c'est au cas par cas et / comme je disais à la psy / si on arrive à aider chaque enfant à se retrouver / ce serait une bonne chose parce que c'est quand même l'adulte de demain* » (1.434-435). Elle redonne son point de vue sur la fonction des enseignants en général : « *Nous sommes des professionnels qui permettent à des enfants d'aller le plus loin possible qu'ils puissent aller dans la vie parce qu'ils sont déjà là / on ne peut pas leur demander de disparaître // on essaye / en tant que professionnel / sans porter de critique parce que ce sont nos élèves / on essaye d'aider chacun à se retrouver et étudier au mieux pour pouvoir s'en sortir // c'est là la grande difficulté aussi // la grande difficulté / c'est comprendre que l'on n'a pas le droit de juger l'enfant / en tant qu'enseignant* » (1.439-

441) puis sur celle des enseignants de CM2 plus précisément : « *voilà / donc nous sommes confrontés tous les jours à ça et / au CM2 / davantage parce que les enfants se sentent grands / se libèrent / ce sont des enfants qui sont amenés à laisser l'école élémentaire pour passer au collège et pouvoir retrouver leurs marques / faire leur projet de vie //* » (1.450-453).

Elle conclut d'elle-même, sur la difficulté de la tâche : « *travailler avec ces enfants / c'est difficile // voilà / la grande difficulté scolaire je pense // j'ai fait le tour je pense //* » (1.465-466).

Et tandis que je la remercie du temps qu'elle m'a accordé, elle propose une suite potentielle à cet entretien : « *j'aurais peut-être encore l'occasion de /// je pense que là / mon cerveau est en train de travailler dessus // j'ai fait de mon mieux //* » (1.465-466).

En fin d'entretien, après avoir coupé le micro, Marie-Sylvia s'inquiète de savoir si j'ai bien coupé le micro et en « voix off », commence à me relater un épisode autobiographique.

Elle me dit que, si elle est très attachée à la liaison CM2-6^{ème}, c'est qu'elle a été très marquée par son entrée au collège. Elle me raconte qu'elle habitait en zone rurale et qu'elle était « *très bonne élève à l'école primaire* » (1.472). Elle me dit ensuite qu'elle n'avait jamais vu le collège. Le jour de son entrée en 6^{ème}, le car a eu un problème mécanique. Elle est donc arrivée en retard. Elle était déjà très intimidée d'entrer au collège qu'elle ne connaissait pas. Quand elle est arrivée, des camarades dont la plupart lui étaient inconnus, lui ont dit qu'elle avait été appelée. Elle était « *bouleversée* » (1.477). Elle avait une forte envie de rentrer chez elle. Personne ne l'a accompagnée à ce moment précis dont elle se souvient parfaitement, elle a dû aller au 4^{ème} étage toute seule dans un grand bâtiment. Quand elle est arrivée devant sa classe, le professeur l'a rabrouée :

« *Ou, elle m'a rabrouée / j'ai été choquée / très choquée* » (1.480) me dit-elle. Finalement ce professeur lui a dit d'aller s'asseoir au fond de la classe : « *je ne me suis pas entendue avec cette prof pendant toute l'année* » (1.481). Un long silence suit. Je respecte ce silence.

Elle reprend : « *c'est très dur pour un enfant* » puis « *on n'imagine pas le mal que ça fait* ». (1.484). Alors que je souligne, reprenant un terme récurrent dans l'entretien, la souffrance qui me semble très présente dans ses propos, Marie-Sylvia me raconte que, lorsqu'elle était petite, elle a été battue par un élève et qu'elle n'a rien dit : « *je n'ai pas voulu dire à mes parents parce qu'on était une famille nombreuse /// ils avaient déjà des*

soucis avec les aînés // alors j'ai gardé ça pour moi » (1.487). Elle dit ensuite avoir su que cet élève qui la maltraitait était un enfant qui avait des problèmes. Il n'arrivait pas à travailler. Il ne réussissait pas à l'école. C'est la raison pour laquelle elle n'avait rien dit à l'école. Elle était une très bonne élève. Il la battait vraiment. Un jour elle n'en pouvait plus d'être battue, vraiment plus. « ce jour-là j'ai été obligée de le dire » (1.490).

À ce moment de l'entretien hors micro, je commence à établir des liens entre les différents passages de son discours.

Marie-Sylvia est émue, elle ne semble pas vouloir poursuivre. Je lui laisse du temps. Marie-Sylvia se détend. Elle me sourit mais n'en dit pas davantage. Elle se lève et me dit « bon / voilà / j'espère que j'ai répondu à votre thème ». Je la rassure à ce sujet et la remercie à nouveau puis tout en rangeant mon matériel, nous discutons sur sa classe avant de prendre congé.

4.2.10.3 Analyse de l'énonciation

L'entretien a duré plus d'une heure alors qu'à deux reprises, j'ai craint qu'il ne s'arrête un peu trop tôt en raison de l'attitude très réservée de Marie-Sylvia. Cette attitude trouvera pour moi une piste d'interprétation en fin de discours de l'interviewée lorsqu'elle s'exprime hors micro.

Cet entretien est le dernier que j'ai effectué dans le cadre de cette recherche. Du fait de la position très en retrait l'interviewée, j'ai donc dû redoubler d'empathie et d'attention à son égard et soutenir un fil de discours que je percevais fragile. J'ai été interpellée dès le début par son attitude et la ressentant à la fois sur la défensive et à la fois triste, j'ai été naturellement poussée à prendre soin d'elle. Au niveau de la relation contre-transférentielle en jeu, je pense que Marie-Sylvia m'a poussée à adopter une attitude parentale, de bonne mère à l'écoute et bienveillante à son égard mais elle m'a aussi replacée implicitement dans mon rôle de psychologue. Implicitement j'avais senti qu'il y avait une souffrance latente et implicitement elle semble avoir senti que je pouvais l'écouter et entendre ce qu'elle avait à dire. Elle ne m'a rien dit d'elle-même durant l'entretien mais c'est à la fin, lorsque le micro était coupé que Marie-Sylvia, mise en confiance, s'est autorisée à dire, à me dire dans le cadre d'une relation perçue probablement comme plus intime.

- De nombreux allers-retours

L'entretien présente de nombreux allers-retours sur des thèmes récurrents que j'énonce ensuite. Le temps fort selon moi se situe après l'entretien comme je viens de le décrire, lorsque le micro est coupé. Marie-Sylvia me relate alors un épisode de sa vie d'écolière et de collégienne.

Durant cet entretien, le contenu est dense malgré les silences fréquents. Le ton de la voix est monocorde. Je ne lis aucun signe particulier sur le visage de l'interviewée sauf au moment de l'évocation de son passé d'élève au cours de laquelle elle paraît émue comme l'indique alors le timbre changeant de sa voix.

Le langage s'inscrit dans le registre du langage oral courant mais non familier. Le seul terme familier employé est le mot « tarte » pour gifle lorsqu'elle évoque le fait que certains maîtres autrefois frappaient parfois leurs élèves. Il n'y a pas d'onomatopée. Le style est surtout linéaire.

Lors de cet entretien, Marie-Sylvia énonce des constats et des interrogations mais rarement à la première personne. Le pronom personnel « je » utilisé 91 fois sur 7887 occurrences est en effet le plus souvent associé à des verbes d'action ou d'état mais très peu à des verbes déclaratifs tels que « je dis » (1 fois) à l'exception des deux dernières phrases, au cours desquelles je constate la réitération du « je pense » en guise de conclusion : « voilà/ la grande difficulté scolaire je pense » (1.462) ou associé à de la métacognition : « je suis en train de réfléchir » (1.130), et à la fin de la conclusion : « je pense là que mon cerveau est en train de travailler dessus » (1.465).

- Les relances

J'ai formulé douze relances entre des séquences d'expression néanmoins assez longues ; ce nombre de relances, plus important que lors de mes précédents entretiens avec d'autres enseignantes, me semble être en rapport avec une forme de retenue de la part de l'interviewée. Dans l'après-coup, à la relecture, cette attitude fait écho pour moi avec son comportement d'élève, lorsqu'elle me raconte, hors micro, avoir secrètement gardé sa souffrance pour elle, sans oser dire qu'elle était victime de violence de la part d'un camarade (1.486-487).

Quatre relances correspondent à une réponse à l'interpellation de l'interviewée à mon endroit concernant la consigne : en effet quand elle semble mal à l'aise ou ne plus savoir que dire, Marie-Sylvia revient à la consigne initiale et me demande des précisions sur la

question : « *qu'est-ce que vous entendez par grande difficulté scolaire ?* (1.3) *Alors l'évolution de la grande difficulté scolaire / alors* (1.93) [...] *j'ai répondu à vos questions* (1.198) [...] *vous voulez que je vous parle d'autres choses // c'est l'évolution de la grande difficulté scolaire // votre thème c'est l'évolution de ma grande difficulté scolaire* » (1.375).

Cinq autres relances correspondent à un soutien de la parole de l'interviewée après un silence prolongé suite à ce qui m'apparaît au moment de l'entretien comme l'évocation d'un thème préoccupant (la souffrance de l'enseignant, la souffrance et la solitude de l'élève au collège) et récurrent chez cette enseignante lorsqu'elle dit : « *il y a des enseignants qui ne sont pas capables / qui ont déjà leurs propres souffrances / qui ne sont pas capables d'entendre ce que l'enfant veut dire* » (1.104) [...] « *Nous avons quand même des visites au collège [...] il vit certaines expériences avant d'aller au collège l'année prochaine //* » (1.186)... « *quand un enfant est toujours violent avec les autres dans la cour / il faut se poser des questions //* » (1.238). « *mais au collège / il y a le professeur principal et puis / après / l'enfant est lâché dans le collège // c'est une grande structure dans laquelle il va devoir se déplacer / apprendre à s'orienter seul // si cet enfant n'a pas appris à le faire à l'école primaire ///* ». (1.254-257). « *en plus / ils ont aussi une visite du collège / une visite guidée par leurs camarades de 6^{ème} / 4^{ème} et c'est le club CDI de 3^{ème} C qui leur parle de leurs difficultés / du collège / ce qu'ils vont faire /* » (1.275-276).

Trois relances enfin, correspondent à la reprise, par l'interviewée, d'un sujet abordé qui me semble appeler un prolongement tels que la grande difficulté scolaire, le rôle et l'image de l'enseignant.

- Les thèmes

Suite aux différentes relectures et à l'analyse de ce qui a justifié les relances, il me semble percevoir quatre thèmes dominants et récurrents évoqués par Marie-Sylvia au sujet de la grande difficulté scolaire et repérables dans les citations que j'ai relevées précédemment ; ces thèmes sont toujours illustrés d'exemples concrets de cas d'enfants, qu'elle développe longuement :

Le thème de la grande difficulté des élèves apparaît plurifactoriel mais il apparaît d'abord pour elle, d'ordre comportemental, thème omniprésent alors que la question de la difficulté d'apprentissage apparaît très peu dans son discours. Elle parle en effet tout au long de cet entretien des élèves (8 fois) ou plutôt des enfants (217 fois) plus que des enseignants

d'ailleurs (48 fois) pour évoquer la grande difficulté ; ce problème comportemental serait souvent dû à des carences éducatives, et davantage lié, selon elle, au contexte familial et surtout au manque d'investissement des parents vis-à-vis de leur enfant et de l'école, plutôt qu'au niveau social ; elle prononce d'ailleurs 34 fois le mot parents : « *la grande difficulté scolaire [...], c'est pas lié au fait que le parent soit illettré / c'est parce que le parent n'est pas derrière !!!* » (1.309).

Le thème du travail indispensable en partenariat : soit avec les différents partenaires de l'école tels que le RASED, soit avec les médiateurs de la mairie travaillant avec les écoles face à des situations comportementales complexes.

Le thème de la famille : elle montre les problèmes liés à la famille monoparentale très répandue en Martinique, la famille défaillante dans l'éducation de son enfant, la famille non impliquée vis-à-vis de l'école

Le thème de l'enseignant : elle décrit son rôle face à la difficulté scolaire, obligé de redonner des repères éducatifs et des valeurs : « *l'enseignant / il a un rôle éducatif qu'il ne devrait pas avoir //* (1.349) », la question de la reconnaissance : « *lorsque le parent ne veut pas de l'enseignant / c'est un souci bien sûr //* » (1.387), et la question du clivage entre le soi- professionnel et le soi-personnel. Ce thème est traité principalement en dernière partie d'entretien.

Le thème de la liaison CM2/6^{ème} : elle s'y montre très attachée, décrit longuement ce passage très difficile pour les enfants entre l'école primaire où ils sont entourés protégés en quelque sorte par leur enseignant unique et le collège, avec ses différents professeurs.

À ces thèmes principaux Marie-Sylvia associe deux thèmes transversaux tout aussi importants dans son discours : la souffrance et la violence, thèmes indiqués par des termes récurrents, employés 21 fois pour le premier et 10 fois pour le second. Souffrance de l'enfant, souffrance de l'élève et souffrance de l'enseignant que je sens présentes tout au long de cet entretien et qui ne prennent vraiment sens pour moi qu'en deuxième partie, hors micro, quant aux pistes possibles d'interprétation lorsque Marie-Sylvia me relatent quelques épisodes de sa vie personnelle. Violence des élèves, à l'accès au savoir difficile en raison de préoccupations d'ordre privé qui envahissent leur espace psychique : pour être disponible aux apprentissages il faut que l'enfant ait acquis « la capacité à être seul » et qu'il se sente autorisé à investir un « espace transitionnel » permettant l'accès au savoir (Winnicott, 1975). Dans le cas inverse, on peut voir apparaître des problèmes de

comportement souvent difficiles à gérer par l'enseignant dans la classe. Des moyens pour ne pas apprendre et donc résister à l'enseignant, sont en effet utilisés par ces élèves pour « *maintenir un équilibre précaire que la situation d'apprentissage risquerait de remettre en cause* » (Boimare, 2004), conduite d'évitement et mécanisme de défense contre la peur et la souffrance évoquée à plusieurs reprises par Marie-Sylvia dans cet entretien.

- Des lapsus

Je relève un lapsus significatif, par l'usage de l'adjectif possessif « ma » à la place de « la » lorsqu'elle reprend ma consigne : « *c'est l'évolution de la grande difficulté // ton thème / c'est l'évolution de ma grande difficulté scolaire* » (1.375-376). Ce lapsus que je n'avais pas perçu lors de l'entretien, m'est apparu dans l'après-coup au moment de la retranscription et après plusieurs écoutes de ce passage. Ce lapsus prend toute sa place quant à la souffrance des élèves si souvent évoquée qui vient faire écho avec sa propre souffrance d'élève puis de collégienne.

À un autre moment de l'entretien, antérieur à celui-ci, lorsqu'elle évoque la difficulté de se retrouver au collège pour certains élèves, surtout venant de zone rurale, elle dit « *mes* » à la place de « *leurs* » et « *moi* » à la place de « *eux* » dans la phrase suivante : « *ils se demandent comment ils ont fait pour que mes copains ne soient plus avec moi / c'est une souffrance quelquefois //* » (1.264). Lapsus ou erreur grammaticale ? Compte tenu de la place importante de cette problématique dans l'épisode de vie personnelle que Marie-Sylvia relate à la fin, je suis tentée de penser qu'il s'agit d'un lapsus.

Ce ou ces lapsus, qui ne me sont donc apparus qu'à l'écoute de l'enregistrement, me semblent correspondre à deux moments de l'entretien où les mécanismes de défense de l'interviewée semblent fragilisés ; ils ont pris sens lors de la relecture de l'entretien, des liens ont pu se faire avec son récit autobiographique. Ce premier lapsus succède en effet à l'évocation des enfants qui gardent en mémoire des épisodes douloureux vécus à l'école : « *parce que l'enfant quand même a une mémoire sur un passé scolaire difficile qui peut avoir des répercussions sur la scolarité future de l'enfant / sur les difficultés scolaires // voilà / la souffrance // cela peut être physique comme verbal //* » (1.371-373). J'y vois un lien avec sa propre histoire difficile à l'école comme au collège et sa difficulté à en parler.

Cette identification à l'enfant-élève en situation difficile à l'école mais surtout au collègue est à un autre moment, lisible à travers le pronom personnel « moi » : « *il faut savoir que chaque enseignant peut avoir un comportement différent vis-à-vis de moi // c'est déjà une difficulté scolaire* » (1.194) lorsqu'elle évoque la présence plurielle des enseignants dans le second degré. Je serais tentée d'y lire l'assimilation de son soi-élève aux élèves évoqués.

4.2.10.4 Propositions d'interprétation

- Un discours à deux niveaux : une souffrance latente sous l'apparence d'un discours « ordinaire »

Ce qui me frappe chez Marie-Sylvia au cours de l'entretien, c'est la réserve qu'elle affiche et le peu d'expression de ses affects. Cette attitude prend du sens pour moi lorsqu'elle « s'autorisera », à mon grand étonnement, à parler en y exprimant des sensations et des émotions : mais elle le fait hors temps de l'entretien enregistré, comme en voix « off ». Elle se met alors à évoquer son enfance et sa souffrance d'élève, très présente comme en témoignent ses dernières phrases lorsqu'elle relate tout d'abord son entrée au collège, la solitude ressentie dans un univers inconnu, la relation difficile avec certains professeurs peu enclins à l'empathie : « *oui / elle m'a rabrouée / j'ai été choquée / très choquée* » (1.480) puis « *c'est très dur pour un enfant [...] on n'imagine pas le mal que ça fait //* » (1.484). Elle narrera ensuite la violence qu'elle a subie de la part d'un de ses pairs à l'école élémentaire sans jamais oser ou ne vouloir en parler, ni à sa famille, ni à ses enseignants jusqu'au jour où elle n'en pouvait vraiment plus d'être battue : « *Ce jour-là j'ai été obligée de le dire //* » (1.492). Ce secret refoulé qui s'est exprimé plus tard me semble avoir profondément marqué Marie-Sylvia.

Je m'interroge quant à des associations possibles entre cet événement traumatique de son enfance et la réserve de l'interviewée qui m'a tant interpellée au cours de cet entretien. De la même façon qu'elle a fini par tout raconter un jour lorsqu'elle était enfant, Marie-Sylvia ne reproduirait-elle pas symboliquement cette même attitude dans l'entretien où elle finit par « dire » et transmettre hors micro, après plus d'une heure d'entretien, sa souffrance passée. Son attitude dans l'entretien ne serait-elle pas en quelque sorte la conséquence d'un désir inconscient de me faire part d'affects qu'elle éprouve mais ne peut ni reconnaître ni

verbaliser dans son vécu de classe, et donc qu'elle ne peut qu'induire chez moi lors de l'entretien enregistré ; cette attitude aurait alors déclenché chez moi un processus contre-transférentiel, me conduisant à adopter l'attitude que j'ai déjà décrite, d'empathie, d'écoute accrue que j'aurais, dans un autre cadre c'est-à-dire celui de mon métier, certainement voulue plus thérapeutique, tout en ignorant à ce moment-là les enjeux psychiques pour l'interviewée.

Car c'est bien à la relecture de cette partie finale de l'entretien et non avant que des ponts se soient établis entre les deux discours : Marie-Sylvia qui me semblait en extériorité par rapport à ses propos, m'apparaît alors comme ayant parlé de son soi-élève tout au long de son discours et à travers lui, du traumatisme vécu. Par traumatisme il faut comprendre, « l'incapacité pour l'appareil psychique à évacuer selon le principe de constance, l'excès d'excitation, qu'elle provienne de l'action pathogène d'un événement brutal ou encore d'une série d'incidents dont l'effet s'additionne. » (Mijolla, 2005). Marie Sylvia parle d'enfants en souffrance, elle-même a souffert et n'est-ce pas une forme de souffrance qu'elle revit en parlant de ses élèves en difficulté qu'elle nomme d'ailleurs majoritairement « enfants » et non élèves. « *c'est ça / en fait / ce que j'ai compris / c'est qu'il y a beaucoup de grosses souffrances qui reviennent* » (1.401-404).

Derrière le mot souffrance, Marie-Sylvia parle des violences que subissent les enfants, elle-même en a subies, verbales de la part d'un professeur, physiques de la part d'un élève, voire d'autres qu'elle laisse sous-entendre lorsqu'elle évoque les filles victimes d'inceste et se demande si elle ne les attire pas : « *concernant les filles / il y a des filles aussi violentes // la souffrance scolaire / j'ai eu des filles / je ne sais pas si c'est moi qui le provoque mais il y a eu des filles qui ont été victimes de viols dans l'enfance* » (1.46). Pourquoi ? Elle ne développe pas son propos.

Face à des parents qui battent leur enfant parce qu'il ne réussit pas ou qu'il n'apprend pas ses leçons, Marie-Sylvia se sent très mal à l'aise. Elle préfère ne plus leur parler. Là aussi, elle adopte le silence. Elle préfère ne pas dire. Projette-t-elle des aspects d'elle-même, au sens de Ferenczi « l'enfant dans l'adulte » (1982)³⁰¹, protégeant l'adulte « ses parents » de la culpabilité qu'ils pourraient ressentir. N'y aurait-il pas un nœud autour de la parentalité ? « *j'ai eu quand même des enfants qui / le parent arrive / l'enfant a fait des*

³⁰¹ Ferenczi, S. (1908-1931/2010). *L'enfant dans l'adulte*, Paris : Payot.

bêtises / il le frappe devant moi // (silence) je n'aime pas // quand le parent frappe l'enfant / cette souffrance /// parce que l'enfant n'a pas appris sa leçon ou que l'enfant n'a pas appris un mot / on le frappe // on ressent / on culpabilise // j'ai culpabilisé à ne plus rien dire aux parents (1.405-409), elle insiste d'ailleurs : « j'évitais de trop parler avec le parent pour ne pas voir ce genre de scène parce que ce n'est pas toujours évident à vivre / » (1.412-413).

La place du non-dit et du silence est donc bien centrale dans cet entretien, semblant vouloir protéger quelqu'un. Qui veut-elle protéger ?

Lorsqu'elle évoque la réussite d'une de ses élèves, haïtienne qui, malgré des parents illettrés, était arrivée première de sa classe, comme elle-même était une bonne élève au primaire, n'évoque-t-elle pas inconsciemment la petite fille qu'elle était, issue d'une famille nombreuse, de parents qu'elle ne voulait pas déranger, trop occupés par les aînés qui visiblement les préoccupaient ; comme si, enfant, elle ne parlait pas de ses souffrances pour les protéger de ses problèmes, leur épargner sa propre souffrance sur fond de silences, de non-dits, de secrets.

- Entre un souci de prévention et un devoir de réparation

J'aborderai maintenant la question de la liaison CM2/6^{ème}, question récurrente à laquelle elle paraît très attachée ; après avoir dans un premier temps abordé la question d'un regard positif, elle décrit plus longuement ensuite ce passage très difficile pour les enfants entre l'école primaire et le collège, grand dans sa structure et associé à un sentiment de solitude surtout, souligne-t-elle, pour les élèves qui, comme elle, sont issus du milieu rural ; ils perdent tout à coup leurs camarades habituels : « *il doit se débrouiller tout seul même s'il est aiguillonné par les pions, par le CPE [...] ils se sentent quelquefois perdus au début // ils se demandent comment j'ai fait pour que mes copains ne soient plus avec moi* » (1.259-264). Le collège est également difficile dans son fonctionnement avec la multiplicité des professeurs ; elle parle d'une forme de « traumatisme » vécu personnellement le jour de sa rentrée au collège. « *j'ai été choquée / très choquée* » (1.480). Elle insiste sur l'importance de bien préparer les élèves pour le collège ; je m'interroge alors : est-ce un hasard ou un choix si elle enseigne en CM2 ? Il me semble que, compte tenu de son ancienneté, il s'agirait plutôt d'un choix. Peut-être cette hypothèse irait-elle alors dans le sens d'un

processus inconscient de réparation, s'agissant pour elle de réparer ce que cette ancienne enseignante lui a renvoyé de négatif, en protégeant ses élèves de CM2, d'autant plus qu'ils sont en grande difficulté, donc très fragiles, au moment de ce passage si mal vécu par elle. « *c'est une angoisse que l'on a / quand on sait que les enfants iront certainement / pour la plupart / en 6^{ème} et le regard de l'autre / le regard du collègue /* » (1.209). « Ce scénario réparateur permettrait à l'enseignante d'aménager ses propres ressources internes de soin envers la fragilisation qu'elle éprouve par son travail auprès de ces publics. Imaginer soigner l'autre, c'est aussi soigner certains éléments de sa propre identité mise à mal, de son soi-professionnel et privé, à la place d'une élaboration psychique de la pratique professionnelle qui n'a pas eu lieu. » (Pechberty, 2009)³⁰²

Je me risquerais ici à l'hypothèse que, Marie-Sylvia à travers son attitude vis-à-vis des élèves en grande difficulté et donc en souffrance, à travers ce qu'elle leur transmet et à travers ce qu'elle me transmet, essaye de réparer des souffrances éprouvées lorsqu'elle était écolière puis collégienne, réparation et transmission psychique inconsciente selon la notion développée par A. Ciccone (2001)³⁰³, qui aurait dans ce cas, une fonction d'appropriation, Marie-Sylvia s'appropriant son histoire « traumatique » jusque-là « étrangère », restée sous silence, tout en tentant de s'en déposséder.

- Le temps où ça se passe n'est pas le temps où ça se signifie

Le récit autobiographique de Marie-Sylvia se situe hors du temps de l'entretien ; un épisode du passé est évoqué consciemment par l'interviewée mais revisité par le filtre de l'inconscient, lors de l'entretien qui relate son expérience présente face au micro, il est donc intemporel, « zeitlos » pour reprendre la notion de Freud (1900)³⁰⁴. Le discours de l'entretien face au micro, est un discours à deux niveaux, le premier niveau, récit d'expériences de classe illustrées d'exemples d'élèves et le second, propos sous-tendu par le premier, qui, à un niveau inconscient pourrait avoir pris un sens particulier pour Marie-Sylvia à ce moment donné ; il ne prendra sens pour moi que dans l'après-coup lors des

³⁰² Pechberty, B. (2009). *ibid*, p. 45.

³⁰³ Ciccone, A. (2001). Enveloppe psychique et fonction contenante : modèles et pratiques. *Cahier de psychologie clinique*, 2001/2(17), 81-102.

³⁰⁴ Freud, S. (1900). *ibid*.

relectures successives. Selon André Green (1992)³⁰⁵ : « Le temps où ça se passe n'est pas le temps où ça se signifie et dans ce décalage il y a là tout le processus de l'après-coup ». Tout ce discours apparemment « sans histoire » lors de l'entretien, éclairé par ce récit autobiographique hors entretien me renvoie à ce que P. Aulagnier nous en dit à propos de l'autohistorisation. « Si la clinique nous donne à entendre des histoires pleines de silences et de fureur, et d'autant plus significantes que le sens nous en échappe, l'histoire théorique traite des causes responsables de cet apparent non-sens dont souffrent, à des degrés divers, ces autobiographies. [...] Discours très sélectif car non seulement l'historien reconstruit toujours partiellement ce passé en fonction du présent mais il va substituer au récit du conflit qui a opposé l'identifié à l'identifiant d'abord, le Je à ses idéaux ensuite, le récit du conflit qui l'a opposé et l'oppose, à la réponse que lui ont renvoyée et lui renvoient ces autres par lui investis.» (Aulagnier, 1984)³⁰⁶.

- Une autorisation à dire

Au regard de ces hypothèses, il serait plus facile de comprendre pourquoi Marie-Sylvia se montre si attentive aux élèves en difficulté et met tout en œuvre pour les aider face à leur souffrance, prônant à plusieurs reprises le partenariat et la nécessité de se faire aider en tant qu'enseignante : ne pas gérer seule cette situation difficile reviendrait à une forme de mécanisme de dégageant au travers d'une recherche d'affiliation. Ne plus garder pour elle seule, en elle, les problèmes et la souffrance constatée chez ses élèves. Quand elle était élève, elle dit n'avoir rien dit des blessures que lui infligeait un autre élève comme pour le protéger car il avait des difficultés scolaires et des problèmes. Comme elle semblait protéger ses parents, elle protégeait « son agresseur ». Sous-tendu par le discours tenu sur sa classe, elle exprimerait le regret de n'avoir pu trouver à cette époque l'écoute dont elle avait besoin et c'est ainsi qu'elle en souligne l'importance, en classe, pour ses élèves en difficulté : « *S'il est insuffisant / il peut devenir un élève moyen parce qu'il a trouvé la personne qui lui permet d'oublier ses souffrances //* » (1.401-402).

Mais face aux difficultés qu'elle énonce, Marie-Sylvia fait preuve d'une forme de résilience : elle tient un discours optimiste, en montrant la chance pour elle d'avoir un tel

³⁰⁵ Green, A. (1992). A propos de l'observation des bébés, interview par P. Geissmann. Dans *Journal de la psychanalyse de l'enfant, L'observation du bébé, Points de vue psychanalytiques, n° 12*, 133-153, Paris : Bayard

³⁰⁶ Aulagnier, P. (1984). *ibid*, p196.

système scolaire ; de même si elle constate la pression et les contraintes du temps imposé par l'institution, elle note positivement que les programmes, à l'inverse, permettent à l'enseignant d'avoir un cadrage ; elle décrit également le besoin et les bienfaits du travail en partenariat et profite des dispositifs en place comme le RASED ainsi que les aides offertes par la mairie ; elle souligne l'importance de la liaison CM2/collège et relate paradoxalement à son vécu et aux craintes pour ses élèves, des expériences positives dans ce domaine. À travers l'attachement à utiliser tous les moyens disponibles pour lutter contre la grande difficulté, je pourrais voir à nouveau un processus de réparation à son égard par la prévention à l'égard de ses élèves : elle me semble vouloir épargner dans l'avenir ses élèves de la souffrance qu'elle a vécue mais aussi partager ses préoccupations et la charge affective qui y est associée avec d'autres.

- Un besoin d'aide

Cette analyse nous a montré combien Marie-Sylvia était dans l'affect au cours de cet entretien : «le passé nous rend plus sensible à certains événements de notre présent, mais ce sont ces événements présents qui nous font relire, rétro-dire autrement nos souvenirs du passé...» (Golse, 2010)³⁰⁷ ; elle a montré aussi combien elle avait besoin d'un tiers (partenaires) dans sa relation aux élèves en grande difficulté afin de l'aider à gérer une relation transférentielle difficile en jeu dans la situation de classe : « *il y a des enseignants qui ont leurs propres problèmes et qui n'arrivent pas à écouter les jeunes / qui les envoient / qui n'arrivent pas à détecter dans le comportement de l'enfant qu'il a besoin d'être assisté / qu'il a besoin d'une assistance parce que ces enseignants ne sont pas à même de le faire parce qu'ils ont déjà leurs propres souffrances // c'est tout un travail //* » (l.118-122). À travers cette demande d'assistantat pour ses élèves, puis pour ses collègues, alors qu'elle-même semble profiter pleinement des aides du RASED et des médiateurs municipaux, Marie-Sylvia ne réclame-t-elle pas implicitement, j'ajouterais surtout, une aide pour elle-même ? « *on travaille quand même sur l'humain et ce n'est pas toujours évident* » (l.123), j'entends à travers ses propos, le rôle que pourrait tenir et l'aide que pourrait lui apporter, un groupe où elle pourrait s'autoriser à dire, un groupe d'analyse de pratiques professionnelles de type Balint.

³⁰⁷ Golse, B. (2010). Se souvenir dans la tête ou se souvenir dans le corps, *Réminiscences*, p 31-52.

Un tel dispositif pourrait répondre à sa demande et lui permettre d'élaborer autour de la souffrance de ses élèves et en deçà, autour des mouvements psychiques en jeu dans sa classe quant à la confrontation à la grande difficulté c'est-à-dire autour de ce que ses mots disent implicitement de sa propre souffrance passée. En effet, les non-dits sous-entendus lors de l'entretien entretiennent une forme de flou et semblent moins gênants pour elle que des mots qu'il lui serait difficile de supporter ; de même se taire fut pour elle pendant des années, une façon sans doute de se protéger par crainte de laisser échapper un contenu émotionnel trop difficile à contrôler et de se sentir alors affectivement débordée.

4.2.10.5 Conclusion : une transmission douloureuse

À travers l'histoire de ses élèves en difficulté et en souffrance et à travers l'angoisse qu'elle laisse à entendre dans son discours, Marie-Sylvia semble se renvoyer à ce que Mijolla (2005, *ibid*) nomme la préhistoire du sujet et à ses facteurs aliénants, souffrance tue, souffrance refoulée comme si par-delà sa propre histoire d'enfant-élève avec ses non-dits et par-delà son histoire intergénérationnelle brodée de secrets familiaux, des objets plus lointains de son histoire culturelle, faisaient retour chez elle : blessures sociétales antillaises, traumatisme collectif, refoulé, non élaboré et très longtemps tus jusqu'à ce que des écrivains tels qu'A. Césaire³⁰⁸ osent dire et dénoncent dans des récits passionnés, la souffrance de leur peuple. Dans l'ouvrage collectif « *Écriture de soi et trauma* », A. Levallois évoque ces écrits « criant » « la monstruosité de l'esclavage et l'avalissement » et décrivant un peuple antillais « avec sa langue dominée, sa culture dévalorisée, son absence d'histoire et sa non-inscription territoriale ». Mais, poursuit l'auteur « tous ces récits ne recréent jamais un espace individuel fermé ; ils tissent au contraire, dans une articulation très serrée, le *soi* et les *autres*, impliqués dans ce rapport à ce *soi* » (Chiantaretto, 1998)³⁰⁹. Dans ce que Marie-Sylvia nous raconte explicitement des difficultés de ses élèves et de leur passage au collège, se jouent de manière inconsciente des éléments enfouis et tus qui, au-delà de son histoire propre, relèvent également d'une transmission « transgénérationnelle » et culturelle.

³⁰⁸ Césaire, A. (1994). *Cahier d'un retour au pays natal*, dans La poésie, Paris : Seuil

³⁰⁹ Levallois, A. dans Chiantaretto, (1998). *ibid*, p 75-86.

5 Cinquième partie : conclusion et ouverture

5.1 Malaise professionnel et résonances personnelles chez l'enseignant

Ce travail de recherche, par l'objet même que j'ai choisi d'étudier, m'a emmenée à l'intersection de plusieurs disciplines parfois et au carrefour d'approches théoriques plurielles ; si cette pluralité m'a précisément attirée et constitue d'ailleurs la richesse et l'ouverture de recherche des sciences de l'éducation, mon objet d'étude m'a néanmoins confrontée, dans le cadre précis de la démarche clinique d'orientation psychanalytique, à la difficulté de mettre en lien la singularité des sujets interviewées et les dimensions du sociétal, du culturel et de l'institutionnel. Mais il m'a confrontée aussi à l'occasion de récits de vie revisités par les enseignants, à la question de la temporalité et de l'historicité et par là même au concept du transgénérationnel³¹⁰ me menant également à aborder différemment le sujet du rapport au savoir sur le versant de la transmission. Le thème du colloque Cliopsy d'avril 2013³¹¹, où j'ai proposé une communication, portant précisément sur ce sujet, a enrichi mon élaboration sur la question des ruptures et des continuités dans la transmission, dans une meilleure appréhension et compréhension des entretiens.

À propos de l'élaboration et à l'issue de l'analyse de ces sept entretiens, je prends conscience du cheminement personnel qui s'est opéré en moi au cours de ce long travail d'investigation, de réflexion et d'écriture. Grâce au cadre clinique des entretiens qui a suscité l'apparition d'éléments de l'histoire professionnelle et personnelle des enseignants lors du récit de leurs pratiques d'enseignement et de la gestion de la grande difficulté dans leur classe, mais aussi à travers mes hypothèses soulevées quant à l'organisation psychique de ces interviewées dans l'expression de leur malaise et de leur mode de défense, il m'a semblé découvrir des parties de moi-même, comme si chacune d'entre elles apportait une

³¹⁰ Cette notion sera développée page 53 dans le cadre théorique.

³¹¹ Colloque Cliopsy 4, les 5 et 6 avril 2013, 4^{ème} colloque international d'actualité de la recherche clinique d'orientation psychanalytique en Sciences de l'Éducation, à l'Université Paris 8 : « De la psychanalyse en Sciences de l'Éducation. Ruptures et continuités dans la transmission. »

pièce au grand puzzle de ma vie professionnelle d'enseignante que je reconstituais ainsi, éclairés d'éléments personnels m'aidant à la compréhension de certains processus à ce jour inconscients. Curieuse coïncidence d'être à cette étape de ma thèse et face à ces éprouvés au moment même où je reçois, non sans émotion, en Martinique, le dernier livre de Claudine Blanchard-Laville dans lequel elle écrit : « Ce qui me guide dans ma posture d'accompagnement c'est de pouvoir "reconnaître" dans certaines conduites professionnelles qui me sont *étrangères a priori* quelque chose de *familier*, sans pour autant m'y perdre » (Blanchard-Laville, 2013)³¹². Un défi nouveau d'écriture se présente maintenant à moi lorsqu'il s'agit de poursuivre avec une certaine angoisse mais avec vigilance, le travail de synthèse de ces analyses, temps fort de cette recherche où la mise en perspective des entretiens visera à éclairer ma problématique initiale que je le rappelle tentait à comprendre et mettre en lumière les aménagements psychiques des enseignants de CM2 confrontés à des élèves en grande difficulté, à la fin de l'école primaire.

Après avoir tenté de « dés-occulter »³¹³, le discours latent de ces enseignantes et d'après les hypothèses interprétatives exposées tout au long du chapitre précédent, je proposerai maintenant une mise en perspective de ces sept analyses sur plusieurs niveaux, afin de dénouer l'écheveau de mes questionnements. Je centrerai dans un premier temps cette synthèse sur les thèmes transversaux récurrents relevés dans tous les discours des interviewées indiquant des conflits spécifiques liés à la place d'enseignant de CM2, et à sa pratique d'enseignement face aux élèves en difficulté scolaire en fin d'école primaire : je note ainsi une transmission de savoir perturbé associée à un ressenti d'échec, un lien singulier avec leurs élèves en difficulté au moment du passage au collège, les difficultés d'un métier de plus en plus complexe. Mais ces entretiens ont également révélé au niveau intrapsychique la présence active d'un certain nombre d'affects engendrés par une forme d'angoisse de séparation liée elle-même à des problématiques de temporalité externe et psychique. Je m'attarderai donc dans un second temps sur la mise en perspective des aménagements psychiques défensifs de ces enseignantes engagées dans la démarche consciente et inconsciente de se réapproprier une position enseignante « qui supporte

³¹² Blanchard-Laville, C. (2013). *ibid*, p 3

³¹³ Terme faisant référence aux écrits de Bardin, L. (2007). *ibid*, § 4.1.4 de cette thèse.

l'écart entre l'idéal et les déceptions du soi » (Pechberty, 2003)³¹⁴ ; à cette occasion je présenterai plus précisément les enjeux des influences culturelles que j'ai développés précédemment. Dans chaque entretien, les conflits psychiques reconstruits après-coup, portent sur l'écart entre l'idéal et la réalité de la classe, et recouvrent des expériences différentes de déliaison ou de liaison entre le soi-enseignant d'aujourd'hui et le soi-élève d'autrefois. Néanmoins si des similitudes semblent apparaître dans les discours des 7 interviewées, il n'en demeure pas moins que chaque enseignante, face à cette situation, qu'elles qualifient toutes « d'échec » inacceptable et qui prend pour chacune une résonance particulière en fonction de leur parcours professionnel et personnel ainsi que de leur environnement culturel, adopte une posture différente. Des modalités défensives que je trouve à la première lecture semblable sont soumises à la singularité du sujet. De même plusieurs postures peuvent infiltrer le même sujet.

Il s'agira de montrer maintenant en réponse à ma problématique initiale, quels sont ces éléments relevés qui mobilisent les conflits et de montrer aussi comment pour certains enseignants, un processus se met en œuvre qui les aide à se ressourcer, à se renarcissiser en se dégageant de la « fermeture répétitive par la créativité » (Pechberty, *ibid*)³¹⁵.

Tout d'abord une réflexion transversale sur les thèmes récurrents des entretiens montre qu'il y est question de l'enfant plutôt que de l'élève, que la grande difficulté scolaire est associée, au niveau des connaissances, à un manque de maîtrise de la langue orale et écrite (lecture) et à un problème de compréhension mais également à un manque de désir d'apprendre chez l'enfant. La grande difficulté est aussi dépeinte à travers des problèmes de comportement mais ce qui domine renvoie au fait que :

- ✓la grande difficulté est multifactorielle et dépasse le seul cadre scolaire : face à la complexité de certaines situations qui requièrent des compétences professionnelles spécifiques, les enseignantes de classe dite ordinaire, se sentent démunies.
- ✓les programmes sont trop contraignants et la pression du temps scolaire que les enseignantes ne peuvent gérer avec les élèves en grande difficulté

³¹⁴ Pechberty, B. (2003). La difficulté d'apprendre entre le soin et la formation. *Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches*, Université Paris Nanterre, p. 14.

³¹⁵ Pechberty, B. (2003). *ibid*, p. 15

amplifie leur malaise ; elles déplorent le manque de disponibilité à leur égard,

✓ les parents ne s'impliquent pas ou pas assez dans le travail scolaire voire dans l'éducation de leur enfant,

✓ l'institution n'est ni aidante, ni reconnaissante ; elle apparaît même culpabilisante via une plainte à l'encontre des inspecteurs et des textes officiels.

Il y a chez l'enseignant d'importants besoins de formation et d'aide.

Il y a spécifiquement chez l'enseignant de CM2, une grande inquiétude qui indique une forme d'anxiété quant au passage au collège des élèves en grande difficulté non prêts, s'accompagnant d'une peur de les « lâcher » ou de la crainte du regard des professeurs du second degré sur leur travail ; la plupart déplorent le manque de liaison réelle CM2-6^{ème} ; enfin ils expriment une grande déception dans l'accomplissement de leur mission.

J'organiserai ma réflexion autour de trois axes induits par les thématiques précédemment soulevées et les problématiques qui y sont liées : (i) je commencerai par la question du rapport au savoir perturbé abordé à travers la question de la transmission ; (ii) je poursuivrai sur ce qui est propre à l'évolution actuelle du métier d'enseignant confronté, d'une part à une réalité de classe de plus en plus complexe avec des publics nouveaux, d'autre part à un manque de reconnaissance et un engagement flou de la part de l'institution sur le problème de la grande difficulté et enfin à des changements sociaux et familiaux qui modifient ses repères. (iii) Je m'interrogerai en troisième lieu sur la question de la temporalité chez l'enseignant de CM2. (iv) Enfin je développerai plus longuement le point central de ma réflexion quant aux aménagements psychiques en présence, à la fois communs et différents mais toujours singuliers.

5.2 Une transmission du savoir perturbée

Je commencerai par évoquer cette phrase de C. Blanchard-Laville : « le rapport au savoir d'un sujet professionnel est à mon sens le lieu central d'articulation de son identité personnelle et de son identité professionnelle, notamment chez un enseignant »

(Blanchard-Laville, 2013)³¹⁶. F. Hatchuel envisage quant à elle, la valeur symbolique du savoir chez chacun de nous et pour ce qui intéresse notre recherche, une approche qui peut aider à comprendre l'angoisse qu'il peut susciter lorsque celui-ci se trouve perturbé, empêché ou dénié au niveau de la transmission car « le savoir serait dans nos sociétés modernes, probablement un des plus puissants outils de refoulement du doute et de l'angoisse de mort, puisqu'il constitue d'une part ce que nous pouvons transmettre et partager au-delà de la mort [...] » (Hatchuel, 2005)³¹⁷. Dans un contexte d'évolution sociétale actuelle quant à la transmission du savoir, je compléterai par cette déclaration de François Hollande le 15/05/12 à Paris lors de sa journée d'investiture et en hommage à Jules Ferry : « Tant de choses ont changé ! Les conditions du travail de l'enseignant. Les comportements des élèves ou l'irruption de la technologie numérique dans nos vies et dans nos classes. Mais une chose est pérenne : si le savoir n'est pas le monopole du maître, celui-ci garde la responsabilité d'en ordonner le sens » (Hollande, 2012)³¹⁸.

Le rapport au savoir demeure une question centrale chez l'enseignant et une préoccupation majeure pour la recherche notamment au niveau de la formation et de l'analyse des pratiques. Si je m'inscris à ce sujet dans l'orientation des travaux produits sur la notion du rapport au savoir par l'équipe du CREF de Paris-Nanterre, la direction que j'ai souhaitée donner dans cette recherche pluri-contextuelle est davantage à recentrer du côté de la transmission du savoir. Cette recherche a montré en effet des difficultés de transmission du savoir des enseignants à leurs élèves en difficulté, souvent influencés par une transmission transgénérationnelle dont ils sont porteurs mais elle a aussi soulevé la question du besoin de transmettre, lors des entretiens, quelque chose de leur propre parcours scolaire dans un processus d'autohistorisation³¹⁹ ; c'est donc sur la question de la transmission que je souhaite commencer cette synthèse, tant elle me paraît traverser l'ensemble des entretiens.

À ce propos, R. Kaës écrit : « Ce qui intéresse Freud est d'abord la *continuité* dans la transmission, accessoirement les ruptures, même après *Malaise dans la civilisation*, même

³¹⁶ Blanchard-Laville, C. (2013). Psychanalyse, éducation et formation, dans *Existe-t-il une éducation suffisamment bonne*, (dir.) Pechberty, B., Houssier, F et Chaussecourte, P. (p 25-45). Paris : IN PRESS

³¹⁷ Hatchuel, F. (2005). *ibid*, p.140.

³¹⁸ Hollande, F. propos prononcés lors de sa journée d'investiture à Paris, et de son discours en hommage à Jules Ferry le 15/05/2012

³¹⁹ La notion d'*auto-historisation* a été développée en référence aux travaux de Piera Aulagnier, dans la IIème partie de cette thèse.

après *L'homme Moïse*. Ce qui l'intéresse est de comprendre le maillage diachronique et synchronique dans lequel l'individu singulier (*der Einzelne*) est tenu, pour ne pas dire tissé. » (Kaës, 2002)³²⁰. L'enseignant de CM2 est particulièrement confronté à cette tension de la continuité/rupture sur un plan synchronique de par la place qu'il occupe dans l'institution, il occupe en effet une place ambiguë en fin de cursus primaire et avant le collège, place inscrite dans une volonté de continuité mais aussi dans une réalité de rupture entre le premier et le second degré ; il l'est également sur le plan diachronique car sa personnalité professionnelle est traversée par sa propre histoire d'élève, son histoire familiale, sociétale et culturelle qui agissent comme des empreintes ou des traces dans la subjectivité de chacun ; certes ce phénomène existe chez chaque enseignant mais la position particulière de l'enseignant de CM2 l'amplifie et devient la source de conflits générant des formes d'angoisse sur lesquelles je reviendrai.

En effet dans ce face-à-face complexe avec l'élève en grande difficulté, et lorsque les enseignantes ne parviennent pas à transmettre les savoirs scolaires qui demeurent pourtant au cœur de leur mission professionnelle, elles mobilisent des dynamiques psychiques autour de la transmission. Derrière cette transmission de savoir perturbée, il me semble alors surgir une problématique plus profonde sur la question du lien et de la filiation.

Il me faut en effet discerner différents niveaux de transmission.

Au premier niveau, celui que nous venons d'évoquer, il se produirait un processus de déliaison entre l'enseignant et l'élève lorsque l'accès au savoir pour l'un ou la transmission de ce savoir pour l'autre, est perturbé. Alors il s'opèrerait chez l'enseignante une tentative pour remettre du lien. Je citerai Sophie qui tente de remettre du lien là où il n'y a pas ou plus ce « lien didactique » largement développé par C. Blanchard-Laville (2001)³²¹. Ainsi alors que Sophie se sent démunie et en échec face à ses élèves en grande difficulté et issus pour la plupart de milieux sociaux défavorisés, et se considère par ailleurs sur un plan personnel, privilégiée d'avoir bénéficié d'une culture régulière des musées grâce à ses parents, elle ressent alors le besoin et le désir de transmettre à son tour à ses élèves quelque chose de cette culture familiale dans une dynamique que je qualifierai

³²⁰ Kaës, R. (2002). Le problème psychanalytique du générationnel : objets, processus et dispositifs d'analyse *Filigrane, volume 11,1*, 109 à 120

³²¹ « La situation d'enseignement [...] essentiellement construite au plan psychique sur des liens, le lien à l'objet-savoir et le lien aux élèves, dont le tressage constitue le transfert didactique, ne peut manquer de mettre à l'œuvre les modèles de liens qu'enseignants et élèves se sont construits et ont intériorisés depuis ces temps archaïques » Blanchard-Laville, C. (2001).

d'intergénérationnelle, en emmenant à son tour « ses » élèves dans les musées, hors du temps scolaire.

Il y va d'un autre niveau de transmission lorsqu'il s'agit de transmettre un savoir culturel traditionnel devenu savoir scolaire par les aléas du contexte historique, savoir difficile à transmettre par l'enseignant et difficile à recevoir par l'élève quand celui-ci est lié à une mémoire collective humiliée. Je pense au problème très particulier de la langue, objet culturel fondamental mais qui occupe une place spécifique comme je l'ai montré en amont lors de l'analyse des entretiens que ce soit en Martinique ou en Polynésie, sociétés ultramarines confrontées au problème de la diglossie. L'enseignant occupe alors une place soumise à des processus psychiques de liaison et de déliaison au sens où se pose à lui la question du comment transmettre un objet culturel au cœur même de sa culture quand celui-ci a été l'objet d'interdits, de sanctions, lorsqu'il y a eu rupture à ce sujet dans la transmission intergénérationnelle comme le souligne Tatiana ? « *alors peut-être que c'est culturel // tu comprends/euh / si tu veux / on leur a interdit de parler le tahitien et puis maintenant le gouvernement remet le tahitien obligatoire* » (I.7).

Enfin, il est un niveau plus endogène me semble-t-il de la transmission, celle ancrée dans des coutumes, rites et des mythes culturels partagés, propres à une culture, qui s'inscrivent dans des liens intergénérationnels qui n'ont pas été dissous. Il existe une culture d'origine, traditionnelle qui se perpétue encore de génération en génération comme elle existe en Polynésie. Alors, « la transmission de la vie psychique entre les générations et entre les membres d'un groupe s'effectue à travers les alliances inconscientes » (Kaës, *ibid*)³²². Une transmission active sur la scène scolaire est en œuvre spontanément, implicitement et dépasse le cadre de la transmission de savoir scolaire ; grâce à une forme de *connivence culturelle* en jeu, elle ouvre, au sens de Winnicott (1975)³²³, un « espace potentiel » au savoir et où le désir de s'approprier quelque chose peut être transmis. Si je me réfère à l'entretien de Danielle, cette enseignante martiniquaise serait prise entre deux mouvements contradictoires : lorsque le lien qu'elle tend à remettre entre ses élèves et elle-même « [...] s'organise ainsi *positivement* sur des investissements mutuels, sur des identifications communes, sur une communauté d'idéaux et de croyances [en l'occurrence la religion et

³²² « Je rappelle ici ma proposition selon laquelle les alliances inconscientes s'inscrivent dans deux espaces psychiques, celui de l'inconscient du sujet et celui de l'inconscient dans le lien avec un autre ou plus-d'un-autre. ». Définition extraite de : Kaës, R. (2009). *Les alliances inconscientes*, (p. 34). Paris : Dunod

³²³ Winnicott, D.W. (1971/1975). *ibid*, p.201.

ses valeurs, pour elle et les Antillais en général], sur des modalités tolérables de réalisations de désirs, chaque lien et chaque ensemble s'organisent aussi *négativement* sur une communauté de renoncements et de sacrifices, sur des effacements, sur des rejets et des refoulements, sur un « laissé de côté » et sur des restes. » (Kaës, 2002)³²⁴, comme l'histoire complexe des Antilles et du traumatisme collectif présents dans les mémoires mais latents dans les actes et les discours.

La transmission culturelle s'opère donc selon deux modalités générales évoquées par R. Kaës : « une transmission non élaborative, transmission traumatique d' "objets psychiques bruts" », non psychisés, non élaborés, le préconscient étant court-circuité, objets dont l'incorporation entraîne la formation d'enclaves pouvant faire retour sous des formes diverses de malaises, d'angoisses [...] voire de dénis collectifs et d'alliances défensives » (Kaës, *ibid*) comme l'ont montré les discours des enseignantes martiniquaises où apparaissent surtout des notions d'espérance, de bien/de mal, de joie/souffrance, de non-dits et de références religieuses.

Dans la seconde modalité, il s'agit « d'une transmission transitionnelle, transformatrice, élaborative » par laquelle les éléments transmis le sont sous une forme qui permet l'appropriation subjective de la culture par les individus. On retrouve là les notions de « trouvé - créé » ou « d'espace transitionnel de Winnicott » (Kaës, 2005)³²⁵. Ce serait comme un espace transitionnel où le sujet s'approprie subjectivement l'histoire collective et les objets culturels qui y sont associés mais également espace potentiel où il peut réécrire sa propre histoire au sein de son inscription dans cette culture partagée.

Face à ce phénomène de la transmission, comment réagit l'enseignant et comment s'adapte-t-il en fonction de son histoire personnelle ? Je pense, comme l'écrit F. Hatchuel, qu'un « même objet transmis ne sera jamais le même car il ne sera pas chargé des mêmes investissements » (Hatchuel, 2005)³²⁶. À ces éléments collectifs se mêlent des éléments subjectifs. Dans la suite des propos de l'auteure et à l'issue de l'analyse des entretiens, je pense que l'enseignant n'est pas seulement le produit d'une histoire transmise et d'un contexte environnemental, culturel et institutionnel mais il se construit surtout son identité professionnelle selon les modes d'appropriation de ces objets sociaux, culturels, choisis et créés en fonction de son histoire singulière, familiale et personnelle. Pour les enseignants

³²⁴ Kaës, R. (2002). *ibid*, p.109-120.

³²⁵ Kaës, R. (2005). *ibid*.

³²⁶ Hatchuel, F. (2000). *ibid*, p.146.

la transmission culturelle et transgénérationnelle s'opère donc à des degrés divers, de manière plus ou moins prégnante chez chacun d'eux, pourtant tous confrontés quel que soit le contexte géographique métropolitain ou ultramarin, aux mêmes injonctions, directives ou incitations institutionnelles « nationales »³²⁷ ; ils sont confrontés à l'évolution du métier, qui, y compris dans les collectivités d'outre-mer, mais à un rythme différent, suit l'évolution de la société et donc la complexification du métier d'enseignant quant à la diversité des publics d'élèves et la pluralité des difficultés rencontrées. Ils sont également questionnés quant à la transmission du savoir : je citerai notamment comme le soulignent Nadège et Christiane, les nouvelles technologies et l'accès au « savoir rapide » en ligne qui induisent parfois chez ces enseignantes le ressenti de tenir une place de second rôle. La complexification du métier d'enseignant lui demande donc de trouver sans cesse des nouveaux modes d'adaptation et des réaménagements de sa personnalité professionnelle.

5.3 Un face-à-face difficile

Selon l'approche psychosociologique et clinique de F. Giust-Desprairies³²⁸ il peut en effet être posé en préambule, que la mutation actuelle de la société est profonde et structurelle et qu'elle entraîne une déstabilisation des systèmes de valeurs et des représentations existants notamment quant à l'identité professionnelle de l'enseignant. Cette déstabilisation observée chez mes interviewées, due à la perte des repères, crée du vide et dans un premier temps, au lieu d'être génératrice de changements, peut provoquer davantage un repli sur des « anciens » modèles comme l'exprime Danielle qui regrette ses débuts dans l'enseignement où comme pour Christiane et Nadège qui évoquent la reconnaissance sociale et un statut valorisant qui ont disparu : « *il y avait du respect et l'enseignant était quelqu'un* » (1.15) ou Christiane : « *avant on avait quand même / enseignant / c'était quelque chose / c'était quand même un bon statut* » (1.255). Dans cette approche, j'ai repris l'idée que l'identité n'est pas une unité stable mais un processus toujours en construction/déconstruction, entre liaison et déliaison, « une oscillation entre la tension unifiance et la fragilité dissociante [...], une confrontation et une négociation renouvelées

³²⁷ Je fais référence ici aux circulaires de rentrée analysées dans la deuxième partie de cette recherche.

³²⁸ En référence aux travaux de Giust-Desprairies, F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*, Paris : PUF et (1996), L'identité comme processus, entre liaison et déliaison, *Education permanente n°128, Formation et dynamiques identitaires*

entre réalité et idéal, dont les résultats se donnent à voir en termes de choix, d'investissements, de projets ou de renoncements » (Giust-Desprairies, 1996). C'est en ce sens que dans la réalité de la classe, des modèles extérieurs, des transformations sociales, des situations difficiles à gérer peuvent, en bousculant l'enseignant dans son identité professionnelle, entraîner une crise ou du moins un malaise, l'interpellant dans son identité professionnelle même, obligés de composer à des niveaux divers entre le social, le culturel, l'institutionnel et le psychique. La perspective clinique utilisée dans cette recherche, « bien qu'elle concerne le sujet pris dans sa singularité, n'exclut pas [en effet] pour autant les phénomènes d'épuisement psychique liés aux conditions d'enseignement devenues de plus en plus anxiogènes, reflets des tensions culturelles et sociales croissantes de notre société. La fragilité identitaire qui en résulte laisse l'enseignant seul face à lui-même, contraint de puiser dans ses propres ressources des forces de liaison et de protection. Le discours institutionnel, que ce soit à travers les programmes, les propositions de réformes, les directives officielles, en refusant à son tour de se « reconnaître » dans le mal-être enseignant et de lui apporter un étayage narcissique, reproduit à son tour les mêmes types de conflit associés aux mêmes dénis que ceux de l'enseignant dans son rejet identificatoire de l'élève. » (Lerner, 2009)³²⁹, même si par ailleurs l'institution reconnaît elle-même que, face à des élèves en grande difficulté, il est difficile pour l'enseignant de classe dite ordinaire, de sortir « indemne » (Dossier M.E.N)³³⁰ de ce face-à-face à l'élève en grande difficulté. Dans ce dossier émanant du ministère de l'éducation, sur la grande difficulté scolaire, on peut lire en effet cette conclusion : « On s'arrêtera finalement à ce constat : aucun enseignant ne sort indemne de côtoyer des élèves pour qui venir, réussir à l'école n'a plus de sens » (M.E.N, *ibid*). Par ailleurs, l'analyse des circulaires de rentrée en première partie de cette recherche a montré que l'institution entretenait un flou quant à la gestion de la grande difficulté ces dernières années, ce qui ni ne guide, n'étaye, ni ne rassure l'enseignant.

L'analyse des entretiens a montré que, lorsque la transmission des connaissances ne fonctionne plus, le lien personnel des enseignants avec leur enseignement est ébranlé. Les situations difficiles décrites par les enseignants face à la difficulté scolaire, les renvoient

³²⁹ Lerner, S. (2009). Le professeur d'éducation musicale au collège : entre le soi-musicien et le soi-enseignant. Etude clinique du rapport de l'enseignant à l'objet de sa discipline, (p. 221). Thèse soutenue à l'université Paris X Nanterre.

³³⁰ Dossier-Enseignement scolaire « Les représentations de la grande difficulté par les enseignants » Année scolaire 2005-2006 Les Dossiers n°182-Mars 2007 Ministère de l'Education nationale.

immédiatement à une mauvaise image des élèves dans un premier temps mais surtout d'eux-mêmes : « Quand la légitimité des connaissances ne va plus de soi pour les élèves, c'est un conflit majeur qui est mobilisé chez l'enseignant, puisqu'il concerne le rapport du narcissisme personnel avec l'Idéal du Moi, pôle socialisant. L'invention pédagogique suppose alors que le professionnel de l'éducation dépasse l'angoisse, essaye de nouveaux rapports à son savoir et aux autres » (Pechberty 1999)³³¹. J'aimerais à ce propos revenir sur la question du narcissisme. B. Pechberty a montré que dans toutes situations difficiles, la dimension narcissique était centrale. À l'instar de l'auteur, je m'attacherai à l'aspect de reconnaissance de soi dans l'autre, mais aussi la mobilisation des enjeux autour de l'Idéal du Moi qui conduisent aux problématiques autour de l'image du soi-enseignant, du soi-élève attendu et idéalisé s'enracinant sur les images de l'élève ou de l'enfant que l'on a été. Selon ce dernier, « l'enseignant est en effet confronté à des conflits identificatoires sur son image de soi, corporelle, sociale et professionnelle » (Pechberty, 2003)³³². Il s'agit donc de pouvoir aimer l'élève à travers soi pour pouvoir lui transmettre son savoir, même si cet élève en grande difficulté est désadapté à la norme et même s'il ne correspond pas à ses représentations, l'enseignant doit pouvoir néanmoins se reconnaître en lui. Dans ces circonstances, « le narcissisme et les instances idéales de la personnalité professionnelle sont mobilisées » (Pechberty, *ibid*).

Ce sont alors les valeurs de l'enseignant et la dynamique qu'il mobilise, qui vont faciliter ou entraver sa tâche d'enseignement face à ces élèves. « C'est en effet par la reprise des éléments extérieurs, selon des modalités singulières, en lien à sa propre histoire, et la possibilité d'une liaison significative pour lui entre l'intérieur et l'extérieur » (Giust-Desprairies, 1996)³³³, qui, je m'approprie le propos de cette auteure, vont donner ou redonner à l'enseignant le sentiment d'identité professionnelle, ce qu'il peut difficilement gérer seul. Atteint dans son soi professionnel, ne se retrouvant plus dans ses propres représentations et ses idéaux, l'enseignant s'éprouve et se dit en échec à l'image de ses élèves en grande difficulté, déçu de n'avoir pas rempli la mission qui lui est confiée par l'institution, impuissant face à la grande difficulté qu'il ne sait comment gérer seul dans sa

³³¹ Pechberty, B. (1999). Entre le soin et la formation : conflits identificatoires dans la relation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 127, 23-35.

³³² Pechberty, B. (2003c). *ibid*, p. 92-100.

³³³ Giust-Desprairies, F. (1996). *Ibid*.

classe, engagé dans deux temporalités psychique et institutionnelle qui amplifient ses ressentis.

5.4 Un problème de temporalité

Pour l'enseignant de CM2 en fin de cursus primaire, la notion de temporalité est très présente surtout à travers la crainte de « ne pas avoir le temps de », c'est du moins ce que révèlent les entretiens, et dans leur contenu manifeste, et dans leur contenu latent. L'analyse des circulaires de rentrée soulève en premier lieu une problématique quant au temps. En effet si, comme nous l'avons vu, cette analyse met en évidence une cohérence annuelle des objectifs, elle révèle en revanche des changements d'orientation institutionnelle importants au cours des sept années étudiées ; pour l'enseignant de CM2, la temporalité s'inscrit en revanche à la fois dans le quotidien de la classe, dans la gestion de la singularité du parcours de chacun, dans une projection à long terme, et en premier lieu dans leur projet de scolarisation au collège. Il existe donc sur un plan fonctionnel un décalage lié notamment à une différence de temporalité entre les enseignants et l'institution.

Il s'en suit dans les discours des interviewées une critique du présent, de ce temps insaisissable, indicible, de ce temps douloureux quand la grande difficulté confronte l'enseignant à l'échec, donc à son identité professionnelle et engendre une nostalgie ainsi qu'une idéalisation du temps passé ; c'est ce qu'exprime Danielle décrivant l'enseignant de son début de carrière bien ancré dans un statut professionnel valorisant et jouissant d'une reconnaissance sociale notamment de la part des familles, qu'elle ne retrouve plus aujourd'hui tandis que Christiane se projette dans un futur idéalisé où elle rêve de monter sa propre école par rejet et déception de l'école ordinaire actuelle. Mais, et c'est précisément ce qui contribue à déclencher ce vécu ou cette expérience d'angoisse, le temps de l'année de CM2 signifie une fin en soi, la fin de « l'école élémentaire » tandis que le public de CM2 s'inscrit dans ce même temps, dans un processus de passage vers l'adolescence, période de la vie marquée par la temporalité psychique, mais également passage au collège, entrée dans le second degré. Ce processus implique un sentiment de perte de la part des enseignants, comme je l'ai déjà montré et un éprouvé d'angoisse créé par un contexte d'insatisfaction : il s'agit pour eux de laisser partir, dans un collège qu'ils

connaissent mal ou à travers leurs souvenirs d'élève, leur élève qui n'a pas acquis le niveau requis. Vient alors le temps dans les entretiens, des séquences autobiographiques liées aux affects émergents, épisodes de vie du passé revisités par chacune des enseignantes dans une atemporalité, à l'occasion d'une situation anxiogène du présent ; processus qui lui-même s'inscrit dans des processus archaïques inconscients.

Dans cette situation où l'enseignant dit ne plus maîtriser ni le temps trop contraignant des programmes, ni la seule année scolaire trop courte pour « tout rattraper », ni le temps insuffisant à consacrer aux élèves en difficultés, cette démarche autohistorisante devient alors une manière privilégiée pour le sujet-enseignant de s'emparer de la notion de temps dans une atemporalité, télescopage entre le présent et le passé associé à la difficulté de se projeter dans le futur. Cette atemporalité qui le renvoie à sa propre histoire d'élève et d'enfant ne peut faire sens pour lui que relativement à ses désirs et à la perception qu'il a de lui-même.

Le cadre institutionnel quant à lui, fut-il changeant et peu étayant à la lecture des textes officiels, offre néanmoins par son organisation, ses règles et, par son cadre temporel, comme le cadre culturel nous l'avons vu, « le contenant et l'appui sans lequel nous ne pouvons vivre » (Bleger, 1979)³³⁴, « comme le « monde fantôme » (Bleger, *ibid*)³³⁵ qui est toujours là mais dont nous ne devenons conscients que lorsqu'il fait défaut ». Ainsi en est-il, au sein de la classe, dans la relation intersubjective entre l'enseignant de CM2 et ses élèves en grande difficulté : en fin de cursus primaire et à travers le transfert didactique qu'il faut comprendre comme le définit C. Blanchard-Laville, à la manière singulière dont chaque enseignant va imprimer l'espace psychique de la classe de sa « signature, dynamiquement stable, qui le relie au savoir enseigné et aux (x) sujet(s) élève(s) », (Blanchard-Laville, 2013)³³⁶, entrent en scène des éléments personnels qui circulent dans une atemporalité psychique entre présent, passé et futur mais au sein d'une organisation préétablie par le cadre institutionnel.

³³⁴ Bleger, J. (1979). Psychanalyse du cadre psychanalytique, dans *crise, Rupture et dépassement*, Dunod : Paris, 255-285

³³⁵ Bleger, J. (1979). *ibid*, p 257-260.

³³⁶ Blanchard-Laville, C. (2013). dans (ouvrage collectif déjà cité), *Existe-t-il une éducation suffisamment bonne*, (p. 38). Paris, IN PRESS

5.5 Des aménagements psychiques

L'enseignant de CM2 que j'ai présenté en première partie, comme étant dans un « entre-deux » institutionnel et en porte à faux dans l'enseignement primaire, porte à faux surdéterminé dans les territoires d'outre-mer par la question du biculturalisme (entre culture vernaculaire et celle de la France) apparaît, déstabilisé, pris dans des « turbulences » relationnelles, professionnelles et personnelles ; sa position le confronte à un éprouvé de vide institutionnellement, d'abord par manque de liaison réelle ou ressentie entre le CM2 et la sixième, plus souvent désignée par l'appellation générique de collègue, mais surtout lorsqu'il « laisse partir », selon ses propres termes, ses élèves en grande difficulté au collège dans un profond ressenti d'insatisfaction, de déception et d'angoisse, blessé dans son soi-professionnel et inquiet quant au devenir de ses élèves ; il lui devient alors indispensable de mettre en œuvre des mécanismes défensifs qui viennent combler le vide, protéger son intégrité psychique et lui permettent de se défendre des dangers internes ressentis à la suite de la déstabilisation liée à cette situation particulière.

Face à des élèves « irréprésentables », parce qu'ils ne correspondent ni aux représentations ni aux attentes des enseignantes, devant un constat professionnel culpabilisant et un positionnement institutionnel inconfortable, ces professionnels sont en proie à des mouvements psychiques qui provoquent des mécanismes de défense différents selon les sujets. Ces mécanismes sont mobilisés face à l'écart ressenti entre les élèves et le soi-professionnel des enseignants qui s'est construit dans une dynamique liée à leur soi-élève. Face à cette situation déstabilisante, des images internes conscientes et inconscientes sont sollicitées. La non-envie d'apprendre, ou la difficulté de l'enfant à se mettre dans une posture d'élève perturbe l'identité enseignante, influencée au niveau professionnel et personnel ; les liens entre les images de l'élève et celles de l'enfant idéalisé sont mis en œuvre plus directement dans la personnalité de l'enseignant. Des scènes familiales sont alors évoquées qui mettent en jeu chez toutes les interviewées, leur parcours d'élève, leurs parents (Christiane, Maimiti, Marie-Sylvia, Sophie), leur fratrie (Nadège, Sophie, Marie-Sylvia), et parfois leurs propres enfants (Maimiti, Christiane, Nadège).

Le schéma ci-dessous permet de représenter les situations précédentes et de différencier les processus en jeu entre les mécanismes de défenses et de dégageant, montrant que

« l'opération défensive n'est neutralisée que pour autant qu'une opération de dégagement lui est substituée » (Laplanche et Pontalis, 1984).³³⁷

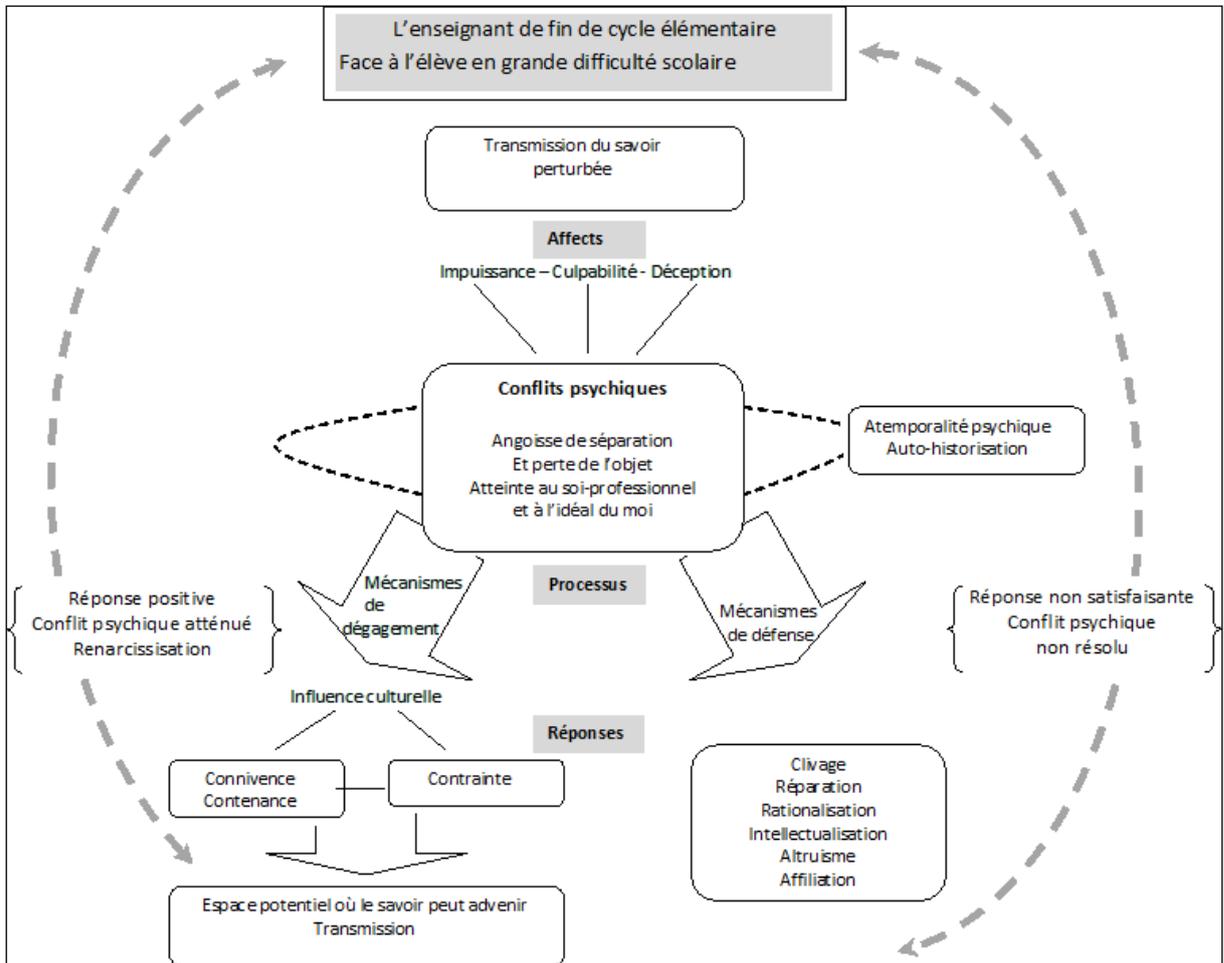


Tableau n°4 : Conflits psychiques et aménagements défensifs chez l'enseignant de CM2

5.5.1 Les mécanismes de défense dans la professionnalité

5.5.1.1 Le clivage : repère ou enfermement ?

Parmi les mécanismes défensifs œuvrant dans la personnalité professionnelle, j'ai relevé l'importance du mécanisme de clivage prévalant surtout chez trois enseignantes. Le clivage

³³⁷ Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1984). *Vocabulaire de la psychanalyse*. (p. 237). Paris : PUF

revêt plusieurs significations. Selon B. Pechberty, « il est organisateur et permet de se repérer, de différencier des lieux, des méthodes, des moments qui permettent d'assurer son identité, quand les repères se brouillent » (Pechberty, 2003). Par exemple pour Danielle, la classe, les collègues, les élèves, les familles, les inspecteurs de ses débuts de carrière sont présentés comme appartenant à un espace de réussite, de vie et d'espérance face à « *l'enseignement de maintenant* » où élèves, familles, conseillers pédagogiques, formations, occuperaient un espace ressenti à l'opposé, comme celui de l'échec et de l'angoisse. Le clivage permet de prendre des repères et se manifeste chez Danielle en opposant les méthodes pédagogiques anciennes et actuelles, les valeurs du bon et du mauvais, la réalité et l'espérance. Par contre ce mode de défense me semblerait accentuer une forme de rigidité psychique et inciter l'enseignant à rester sur ce mode défensif sans élaboration ni dynamique constructive pour atténuer le malaise ressenti. On peut relever ici des influences culturelles notamment celles de la religion que j'évoquais en amont des entretiens. Ceci me fait penser à l'article de Freud (1907), « Actions compulsives et exercices religieux », dans lequel il opérait précisément un rapprochement entre les rites religieux et les rituels de certaines pathologies obsessionnelles. Si l'on admet que les rituels visent à protéger de l'angoisse, il faut attribuer la même fonction aux rites religieux. Ainsi le clivage bien/mal, initié par les références à la religion en apparence contraignantes, viserait de fait à contenir l'angoisse.

Le clivage de l'objet, rappelons le, selon Mélanie Klein (1932/1975)³³⁸ est le mécanisme de défense le plus primitif contre l'angoisse. Il vise à la cohérence du Moi et à l'équilibre des conflits intersubjectifs qui le perturbent. Il remonte aux relations objectales primitives, l'objet premier, le sein de la mère, étant clivé pour l'enfant en « bon objet » source de plaisir et de satisfaction gardé à l'intérieur et en « mauvais objet », source de frustration et de déplaisir, projeté au dehors. Si la situation implique trop de tensions comme chez Christiane, la personnalité de l'enseignant se fixe sur un cloisonnement binaire, moi la bonne enseignante et les autres, dans une forme d'adaptation minimale à son métier. Le mécanisme défensif par clivage permet alors, mais pour un temps seulement, de se couper d'émotions trop difficiles, exprimées notamment à travers ce « j'en ai marre » et de conduire Christiane au désir de partir de l'école ordinaire publique et de créer une école idéale à l'étranger, néanmoins confrontée à des obstacles de la réalité (sa famille, mari et

³³⁸ Klein, M. (1932/1975). *ibid.*

enfant, n'adhérant pas à son projet) : il n'y a pas alors d'adéquation entre monde interne et monde extérieur. Ce fonctionnement pourrait faire penser à certains fonctionnements limites, qui enferment cette enseignante dans la répétition, n'ouvrant pas d'aire potentielle à la créativité mais plutôt un espace d'illusion protectrice qui la protège du vide éprouvé dans son expérience adulte engendrant l'angoisse. Dans ce cas, le clivage suscité par la situation professionnelle renforce les difficultés induites par l'environnement vécu comme agressif (élèves, collègues, inspecteur), attribuant ainsi à l'extérieur, à son environnement, la responsabilité de son propre inconfort. Elle projette en fait sur d'autres ce qu'elle méconnaît en elle-même, l'élève en difficulté face à l'élève idéalisé, la partie de soi qu'elle refuse, un soi-professionnel ébranlé face aux représentations de son métier. L'enseignant ne peut envisager dans ce contexte, le passage du clivage organisateur de sa personnalité professionnelle à la conflictualisation : il y a elle, la bonne enseignante dans la toute-puissance et les autres, les mauvaises enseignantes, et lorsque cette enseignante exprime des émotions ancrées dans son corps associées à l'image du ventre maternel pour évoquer sa vocation d'enseignante, cela introduit des questions sur la présence d'un clivage entre les imagos de bonne mère ou de mauvaise mère, encore plus prégnante dans le contexte culturel de la société martiniquaise, matriarcale, où la mère occupe une place dominante due à l'absence fréquente du père au sein du foyer familial. Par ce processus, les autres enseignantes qui n'exercent pas correctement leur métier à ses yeux et l'institution sur laquelle on ne peut s'appuyer (on pourrait y voir un équivalent de la fonction paternelle) seraient, dans un processus inconscient pour Christiane, porteurs des mauvais aspects de l'objet (l'échec face à ses élèves en grande difficulté) afin de protéger le « bon parent », « la bonne mère », externe ou interne, c'est-à-dire elle-même.

Nadège en métropole, est impliquée dans le même mécanisme de clivage, il y a elle et les autres, mais elle tente de garder un contrôle omnipotent de l'objet par une intellectualisation du problème, qu'elle développe comme une défense contre l'angoisse d'avoir à se séparer de ses élèves qui en passant au collègue lui échappent, tout en culpabilisant de ne pas avoir réussi à leur transmettre le savoir qu'elle-même a acquis dans des conditions difficiles. Cette inclinaison au contrôle omnipotent de l'objet, comme chez Christiane, se développerait contre l'angoisse dépressive, la culpabilité et la perte. Le sujet enseignant s'épuise ainsi dans ce contrôle et plus l'objet, l'élève non-apprenant et/ou présentant des problèmes de comportement va s'acharner à échapper à ce contrôle, plus il lui sera nécessaire de mettre en place des mécanismes de défense pour éviter que la

maîtrise ne lui échappe. Alors elle s'appuie sur des relations d'objet apportant du plaisir dans un processus d'autosatisfaction en se rappelant sa propre réussite professionnelle et la réussite d'anciens élèves ; elle développe ainsi parallèlement un mouvement défensif d'emprise apparente sur le problème en montrant qu'elle sait en analyser les causes à défaut de pouvoir maîtriser l'objet lui-même, c'est-à-dire l'élève en grande difficulté ; elle se crée alors une illusion de toute puissance, et de supériorité, améliorant ainsi sa propre estime de soi.

5.5.1.2 La réparation de soi et de l'autre

Le deuxième mode de défense qui émerge des entretiens est la réparation, dans la relation complexe enseignant/élève en grande difficulté quittant l'école primaire sans avoir acquis l'autonomie scolaire nécessaire pour affronter le collège. Le maître cherche alors à réparer les effets, sur l'élève idéalisé de ses représentations, de ses fantasmes destructeurs lorsque ce dernier est porteur du non-désir d'apprendre, de non-réussite et de problèmes de comportement ; ces facteurs « d'échec » peuvent engendrer chez l'enseignant un ressenti de désir de violence inavouable à son égard comme l'exprime Nadège, ce que C. Blanchard-Laville nomme des « potentialités sadomasochistes [...] lorsqu'un besoin d'emprise quelquefois exagéré est nécessaire pour tenter de contre-investir cette insécurité interne et qu'il peut alors s'ensuivre une rigidité proportionnelle à la menace narcissique éprouvée » (2006)³³⁹. Un mécanisme de réparation peut alors apparaître, qui, selon Laplanche et Pontalis et en référence aux travaux de Mélanie Klein, « est lié à l'angoisse et la culpabilité dépressive primitive : la réparation fantasmatique de l'objet maternel externe et interne permettrait de surmonter la position dépressive en assurant au moi une identification stable à l'objet bénéfique » (1967)³⁴⁰.

Sophie, enseignante débutante, s'inscrit dans ce processus de réparation au sens où, positionnée vis-à-vis de ses élèves dans une identification en miroir, elle énonce, clairement déjà, le projet futur de changer de métier en se spécialisant. Ceci correspond à une double démarche pour elle, puisqu'il s'agit de travailler et affronter ce qui fait mal (ses élèves en difficulté et son frère handicapé) dans une dynamique militante : vouloir

³³⁹ Blanchard-Laville, C. (2006). Potentialités sadomasochistes chez l'enseignant dans sa pratique. *Eres*, 86, 103-119.

³⁴⁰ Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. (p. 409). Paris : PUF

transformer une mauvaise expérience en une bonne mais aussi réparer le handicap, ceux qui ne réussissent pas et à travers eux, son soi-élève mis en difficulté dans le second degré où elle s'est retrouvée en difficulté scolaire et en pleine crise adolescente ; mais elle exprime aussi la culpabilité vis-à-vis de son frère et des ses élèves, de « *s'en être bien sortie* » grâce à un professeur étayant. Ce mode de défense vise alors à restaurer un objet aimé, endommagé par les fantasmes destructeurs du sujet, cette dynamique s'inscrivant dans un processus de culpabilité : avoir reçu de sa famille ce que les autres n'ont pas eu ou n'ont pas, vis-à-vis de son frère handicapé et en résonance, vis-à-vis ses élèves issus de milieu socioculturel défavorisé.

Chez Danielle la position de réparation s'inscrit dans une posture altruiste. Par crainte du Surmoi, le moi met en branle ses mécanismes de défense et entre en lutte contre la pulsion. « Réparer » l'autre mobilise les instances surmoïques qui s'inscrivent dans des formes religieuses si présentes en Martinique permettant de se dégager de la culpabilité que présente la situation de non-réussite auprès de ses élèves, situation qu'elle juge « catastrophique ». Par son dévouement à ses élèves en grande difficulté qu'elle essaye de sauver par tous les moyens, y pensant même dans sa vie personnelle, elle essaye d'échapper à un conflit en retrouvant, dans des motivations positives, les valeurs d'accueil de la différence, liées à la religion. En tentant de réparer des objets « détruits » (l'élève en échec), c'est-à-dire en essayant de travailler avec lui en dehors des horaires de classe par exemple, l'enseignante tend à se réparer elle-même, ce qui rejoint la problématique narcissique déjà évoquée, « réparer » l'autre en soi revient alors à « réparer » soi en l'autre. Pour Danielle les enjeux de ce processus de réparation, analysés à la lumière de la culture, dans ce face-à-face avec les élèves en difficulté avant leur passage au collège, prennent une importance accrue car enseigner à des élèves en grande difficulté, sans pouvoir réussir à les aider, signifierait, ne pas avoir répondu à son devoir de réussite et être confrontée au « mal », sous le regard symbolique d'une figure et d'une fonction paternelles possibles (l'institution/collège, le religieux) et de son groupe d'appartenance culturelle, inscrite non sans tension, dans un héritage transgénérationnel d'une histoire inscrite aujourd'hui, dans un devoir politique de réhabilitation d'une mémoire effacée.

Nadège est elle aussi engagée dans un processus de réparation. Une partie de son soi-professionnel est encore confondue avec son enfance et son parcours d'élève dans un milieu familial qu'elle décrit très précaire. Le récit de Nadège montre comment sa réussite professionnelle s'appuie sur une grande fierté et sur les efforts de ses ascendants qui,

malgré leur misère sociale, ont mis tout leur espoir en elle et lui ont permis de devenir ce qu'elle est et fière d'être. Les valeurs professionnelles s'enracinent ici sur ce que S. Freud et d'autres ont mis en valeur comme héritage narcissique (Freud, 1914 ; Kaës, 1987)³⁴¹, le moi idéal se confondant avec « cet élément du rêve parental » (Pechberty, 2003)³⁴². Le sujet se doit donc d'honorer la dette envers ses parents, en réparant l'échec de ses frères, de ses cousins, de ses parents, dans une dynamique d'espoir et de réussite dont elle est porteuse. L'énergie que Nadège déploie en ce sens auprès des élèves en difficulté, sans jamais renoncer, porte l'empreinte de ce devoir de réparation autour de cet héritage narcissique du Moi Idéal.

Chez Marie-Sylvia, ce mécanisme de défense s'inscrit dans un processus de réparation par mouvement identificatoire à ses élèves en difficulté et en souffrance : tout son entretien raconte « en silence » son histoire. Sa mission d'enseignante est orientée totalement dans la prévention et la réparation vis-à-vis de ses élèves en grande difficulté. Je fais l'hypothèse que ce mécanisme mis en œuvre dans sa singularité chez cette enseignante martiniquaise en raison de son histoire personnelle est surdéterminé par les influences culturelles antillaises, dans ce marquage originel de souffrances collectives, lui-même enraciné dans le déni de stigmates serviles, si longtemps tenus secrets.

Je fais également l'hypothèse que cette dimension psychique de réparation se situe sur le versant d'une « impulsion créatrice » (Klein, 1929 in Mijolla, 2005)³⁴³ et se relie à ma réflexion sur les processus de dégagement. En effet Mélanie Klein considère la réparation comme apparentée à la sublimation, en ce sens où, dans les deux cas, « le processus pulsionnel en jeu est dérivé vers des activités auxquelles la société accorde une grande valeur, à la seule différence », précise-t-elle, que dans la sublimation, « l'accent porte sur la notion quantitative de la libido, alors que dans le cas de la réparation, il porte sur la relation d'objet » (Mijolla, 2005)³⁴⁴.

³⁴¹ Kaës, R. (1987). *ibid*, p. 28-29

³⁴² Pechberty, B. (2003). *ibid*, p. 92

³⁴³ De Mijolla, A. (2005). *ibid*, p. 1518.

³⁴⁴³⁴⁴ De Mijolla, A. (2005). *ibid*, p. 1518.

5.5.1.3 Rationalisation et intellectualisation

Les entretiens ont montré deux autres modes défensifs « l'intellectualisation et la rationalisation » qui sont à rapprocher comme le font, dans le Vocabulaire de la psychanalyse, Laplanche et Pontalis mais que certains considéreront plutôt comme une conduite d'évitement. On ne rencontre pas en effet le terme d'intellectualisation chez Freud et peu dans la littérature psychanalytique, cependant il est reconnu dans la cure comme un mode de résistance. L'intellectualisation est « un processus par lequel le sujet cherche à donner une formulation discursive à ses conflits et à ses émotions de façon à les maîtriser [...] une des finalités de l'intellectualisation est de tenir à distance et de neutraliser les affects. La rationalisation est à cet égard dans une position différente. Elle n'implique pas un évitement de l'affect mais attribue à ceux-ci des motivations plus plausibles que vraies en leur donnant une justification d'ordre rationnel ou idéal » (1967)³⁴⁵.

C'est ce que montre Nadège où, à travers un discours très structuré, elle donne l'apparence de maîtriser la situation de classe malgré les difficultés et de surinvestir un savoir idéalisé tout en décrivant douloureusement et avec passion dans le même temps ce qui touche de près ou de loin à la non-réussite scolaire. L'intellectualisation comme la rationalisation deviennent alors une défense contre l'affect écartant de la conscience la signification émotionnelle des conflits. « En créant l'illusion de la compréhension ces défenses donnent au sujet le sentiment de maîtrise, de détachement émotionnel par rapport à la menace perçue, diminuent l'anxiété et augmentent l'estime de soi » (Pechberty, 2003)³⁴⁶.

En Polynésie, Tatiana en rationalisant le problème du temps à consacrer aux élèves en difficulté (par un savant calcul de pourcentages) tente ainsi de rendre plus acceptable une situation à ses yeux ingérables : « *dans l'état actuel des choses / il m'est impossible de //* ». Cette justification logique mais artificielle me semble déguiser, à son insu, les véritables motifs inconscients de certains de ses jugements, de ses conduites, de ses ressentis, car ces motifs ne peuvent être reconnus sans inquiétude ou angoisse.

³⁴⁵ Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1967). *ibid*, p. 204

³⁴⁶ Pechberty, B. (2003 c). *ibid*

5.5.1.4 Affiliation et altruisme

Enfin, toujours à partir de l'analyse des entretiens, j'ai choisi de rassembler ces deux mouvements psychiques « affiliation et altruisme » car ils impliquent les autres et le groupe et, si *aller vers les autres* pour leur apporter une aide diffère *d'aller vers eux* pour y trouver compréhension et réconfort, je constate néanmoins que ces deux concepts sont liés, au travers de ce que m'ont donné à entendre les postures adoptées par les enseignantes interviewées. S. et A. Freud n'ont pas répertorié l'affiliation parmi les mécanismes de défense ; en revanche S. Freud parle de concept d'altruisme dans certains de ses écrits où il l'envisage surtout d'un point de vue social et culturel : « La culture accentue les tendances altruistes et sociales qui au début ont été acquises sous la contrainte externe. » (Mijolla, 2005)³⁴⁷ mais aussi pour ce qui nous intéresse, dans *Malaise dans la civilisation*, il précise « On peut dire que l'individu connaît une tendance au bonheur, à l'égoïsme et une tendance altruiste ; la première domine et la seconde qui a une valeur civilisatrice se contente en règle générale d'un rôle restrictif » (1929). Pour A. Freud il s'agit d'un mécanisme de défense, qu'elle désigne aussi sous l'appellation « cession altruiste » et qui selon elle, « permet de vaincre l'humiliation narcissique » (A. Freud, 1946/2001)³⁴⁸. Je retiens de l'altruisme pour ce qui intéresse notre propos et selon B. Golse qu'il « sert à établir des liens positifs en consolidant par là des relations humaines » (2005, *ibid*) et qu'il vise le transfert à d'autres, des propres désirs du sujet, transfert qui permet à celui-ci de participer à la satisfaction instinctuelle de son prochain.

Ainsi Tatiana en Polynésie et Marie-Sylvia en Martinique, inconsciemment dans un besoin d'affiliation, sont engagées dans une demande d'aide et de soutien d'autrui adressée à l'équipe pédagogique et plus précisément au directeur, aux spécialistes à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, face à une situation qui engendre une forme d'angoisse. Elles montrent que le besoin d'appui et d'étayage sur une équipe est nécessaire pour faire des projets, afin qu'un lien social existe et puisse les soutenir dans leur action avec les élèves et pour eux, mais aussi pour elles-mêmes ex-élèves, afin de leur éviter la souffrance qu'elles ont vécue et les préparer au passage vers le collège : une manière peut-être de se réapproprié autrement une histoire scolaire personnelle douloureuse.

³⁴⁷ Article de Golse, B. dans De Mijolla, A. (2005). *ibid*, p. 62

³⁴⁸ Freud, A. (1946/2001). *ibid*, p. 114-121

Pour Sophie qui enseigne en métropole, ce besoin d'affiliation se manifeste, dans sa position d'adolescence professionnelle³⁴⁹, par un désir récurrent de recevoir le fruit de l'expérience des anciens. Elle souhaite dans le même temps, comme l'a montré l'analyse des entretiens, trouver et affirmer sa propre autonomie dans un souci d'inscription professionnelle et de continuité intergénérationnelle au moment où le passage de ses élèves au collègue et l'angoisse de la séparation réactivent des expériences conscientes et des affects inconscients liés à son soi-élève.

Pour Danielle en Martinique, rompre le lien qui la rattache à un groupe d'appartenance serait, d'une certaine façon comme cesser d'exister ; elle dit d'ailleurs se sentir vivre et presque euphorique suite à des journées de classe agréables et des expériences positives avec ses élèves. Aussi lorsque l'appartenance à son groupe professionnel de référence ne va plus de soi, elle se raccroche à son groupe d'appartenance culturelle et aux valeurs altruistes qui y sont attachées (faire le bien, aider, soulager). Ce serait donc pour se protéger soi-même que, se dévouer à sa communauté, reviendrait à sauvegarder un lien d'attachement qui vous unit à autrui et qui permet l'affiliation en cas de difficulté.

Maimiti en Polynésie montre des réactions de toute puissance apparente liées au fort sentiment d'appartenance et d'affiliation au peuple polynésien pour lequel elle éprouve une grande fierté, ce qui semble lui apporter le soutien et la contenance attendus. Si comme les autres enseignantes interviewées, elle reconnaît la complexité de la situation avec les élèves en difficulté, elle se place dès le début de l'entretien, comme dans sa pratique de classe, dans une dynamique constructive et dans une posture que B. Pechberty qualifie d'« apprenant-chercheur »³⁵⁰. Elle est dans le désir de savoir, de chercher, de comprendre, et accepte, malgré une certaine expérience et ancienneté professionnelle, « d'être enseignée y compris dans une situation déstabilisante avec des élèves inattendus, elle peut aussi rechercher en agissant » (Pechberty, *ibid*) et proposer à ses élèves une autre façon d'entrer dans le désir de savoir et dans un espace de créativité.

³⁴⁹ Notion d'*adolescence professionnelle* définie dans la première partie.

³⁵⁰ Pechberty, B. (2003 b). *ibid*.

5.5.1.5 Conclusion sur les mécanismes de défense

Sur le plan clinique, je poserai l'hypothèse que ces enseignantes de CM2 semblent engagées dans leur singularité soit dans des processus de défense par clivage (Nadège, Christiane, Danielle), soit de réparation (Sophie, Nadège, Marie-Sylvia), soit de rationalisation et intellectualisation (Nadège, Tatiana), soit d'affiliation et d'altruisme (Danielle, Sophie, Tatiana, Maimiti, Marie-Sylvia, Danielle) face à la gestion complexe de l'élève en grande difficulté. D'autre part l'institution Éducation nationale serait vécue à la fois comme un « mauvais parent » qui léguerait un élève difficile à réparer et à la fois comme une mère que j'ai imaginée capricieuse, malmenant son enfant (l'enseignant) par des positions ou des injonctions floues, changeantes voire contradictoires. Ces « mauvais » parents donc ne se montreraient ni étayants, ni contenant par manque de repères stables. Ils n'offriraient donc pas ce « holding bien tempéré » dont parle C. Blanchard-Laville (2001)³⁵¹ qu'eux-mêmes ont de fait du mal à transmettre à leur tour à leurs élèves. Enfin, l'enseignant de fin de cycle élémentaire se ressentirait placé sous le double regard culpabilisant de l'institution (évaluations, inspecteurs) mais également du collègue. Les mécanismes défensifs à l'œuvre dans la personnalité professionnelle que je viens de présenter, viseraient à réduire les conflits intrapsychiques, en tentant de rendre inaccessible à l'expérience consciente un des éléments du conflit ou le conflit tout entier ; il s'agirait d'un moyen défensif psychique inconscient utilisé par le sujet, l'enseignant, pour diminuer l'angoisse, née des conflits intérieurs entre les exigences pulsionnelles et les lois institutionnelles, sociales et culturelles, dans une tentative de maîtrise ainsi que de contrôle des dangers externes et internes.

Si ces mécanismes de défenses sont omniprésents, les entretiens ont montré également qu'il pouvait exister chez l'enseignant des ressources de créativité et de plaisir éprouvées par certains dans leur tentative et leur dynamique d'adaptation à ce public complexe d'élèves en grande difficulté. C'est donc surtout la mise en place de processus de dégagement, comme je vais le montrer, qui va permettre d'assouplir et de favoriser de nouveaux liens psychiques chez l'enseignant en soi et avec l'élève en grande difficulté.

³⁵¹ Blanchard-Laville, C. (2001). *ibid*, p. 249-259

5.5.2 Quels dégagements possibles ? La culture comme fonction et espace de dégagement

5.5.2.1 Une démarche contenante

En effet lorsque la transmission d'une réflexion didactique est empêchée et qu'une pédagogie adaptée n'aboutit pas, alors certains enseignants se tournent vers une autre dimension de la transmission, cette transmission « ne se [fondant] pas prioritairement sur un contenu mais sur l'acte de transmettre » (Gadeau cité par C. Blanchard-Laville, 2001)³⁵² dans le cadre de l'école à travers des référents culturels communs ou un partage de valeurs, établissant entre les élèves y compris ceux en grande difficulté et leur maître, une connivence culturelle, notion que j'ai proposée précédemment en résonance avec les notions développées par R. Kaës (2011)³⁵³ de liens d'appartenance dans lesquels les élèves et l'enseignant se sentent reconnus et contenus. À ce sujet Maimiti et Tatiana en Polynésie illustrent bien ces formes de dégagement essayant de transformer des ressentis d'échec en réussite par la référence à des expériences positives. Maimiti par ce dégagement semble tout d'abord donner une forme de réponse aux conflits émotionnels internes ou externes, au cours desquels elle se sent ou elle agit comme si elle possédait des capacités ou des pouvoirs supérieurs à ceux des autres. Puis elles, comme Tatiana, mettent en œuvre d'autres modes de dégagement via le champ culturel traditionnel (la chorale, la mythologie des chants, des pratiques ancestrales, l'étayage sur le groupe) qu'elles offrent dans leur classe à leurs élèves dans un processus d'intersubjectivité recréée et de connivence culturelle.

La posture adoptée par Christiane en Martinique pourrait faire penser également à un processus de dégagement lorsqu'elle tente de combler le manque et le vide en créant un espace potentiel à travers la création, en rêve et virtuellement, d'une école idéale ; il me semble en définitive, que cet espace d'illusion, hors de toute relation intersubjective, qui ne fonctionne que pour elle seule, l'enferme dans une position défensive et la laisse en souffrance face à une situation de classe qu'elle ne parvient plus à gérer. Elle l'exprime d'ailleurs à moi, l'intervieweuse, avec une très forte émotion lors de l'entretien montrant qu'elle ne peut se dégager de cette situation. Elle n'est ni dans une relation intersubjective

³⁵² Blanchard-Laville, C. (2001). *ibid*, p. 256

³⁵³ Kaës, R. (2011). *ibid*.

satisfaisante, ni dans une connivence avec l'autre, elle demeure dans ce que S. Freud nomme l'expérience de l'insatisfaction et dans une organisation intrapsychique autour du déplaisir.

En revanche, tant pour Maimiti que Tatiana ou encore Sophie, ce qu'elles n'ont pu transmettre à travers leur enseignement au préalable dans leur classe semblerait pouvoir fonctionner de manière encore plus remarquable chez ces élèves en grande difficulté scolaire (leur rapport aux règles de travail ou de conduite, autorité, désir d'apprendre) à travers des objets culturellement reconnus. Il ne s'agit pas de considérer ces objets culturels en tant que tels mais bien de les appréhender comme des objets ayant une fonction transitionnelle entre ces enseignantes et leurs élèves, offrant la place à un espace potentiel, à l'appropriation et à la création du côté des élèves et de l'enseignant, aidant à penser le manque chez ces derniers « *comment faire pour combler toutes ces lacunes ?* », et la perte de l'objet « *je ne veux pas les lâcher comme ça !* » par des aménagements psychiques qui replacent le sujet dans une posture autonome et active.

L'impensable de l'angoisse de séparation deviendrait alors représentable et les risques fantasmatiquement liés, atténués.

5.5.2.2 Vers une renarcissisation professionnelle

Ces enseignantes seraient ainsi renarcissisées professionnellement à travers ces objets, plus précisément à travers leur valeur symbolique, transmis via une culture commune partagée par l'élève et le maître ; ce dernier se dégageant ainsi, du moins partiellement et temporairement, d'une problématique insupportable dans son soi-professionnel serait soulagé d'une certaine forme de souffrance. Cette même souffrance qui, néanmoins peut également être considérée comme un « aiguillon qui permet d'inventer » (Blanchard-Laville, 2002)³⁵⁴, ou encore comme pouvant devenir « motrice pour relancer le désir et le sublimer, dans ce jeu créé entre le subjectif et le professionnel » (Pechberty, 2008)³⁵⁵. Ainsi ces enseignantes pourraient-elles mieux envisager de pouvoir se détacher de ces élèves et penser ce qui a été blessé dans leur soi professionnel. La culture viendrait ainsi calmer « l'angoisse de ses sujets devant ce qui, pour eux, est étranger, c'est-à-dire devant le représentant du déplaisir et de l'inconnu menaçant parce qu'elle offre une aire de

³⁵⁴ Blanchard-Laville, C. (2002). *ibid*, p. 259

³⁵⁵ Pechberty, B. (2008). *ibid*, p. 51

transformation possible grâce à la prédisposition de représentations et de modalités de traitement de la réalité psychique » (Kaës, 2005)³⁵⁶, prédisposition plus enracinée chez l'enseignant polynésien mais présent, nous l'avons vu également en Martinique et d'une autre manière en métropole, offrant à l'élève cet espace potentiel où il va pouvoir placer ce dont il a hérité et ce qu'il a trouvé. Quand le savoir officiel, inscrit dans les programmes, est inaccessible aux élèves en grande difficulté et sa transmission empêchée, ces modalités de dégageant permettraient à l'enseignant d'offrir aux élèves cet espace potentiel du créé-trouvé et de penser plus sereinement ce processus entre séparation et continuité, source des formes d'angoisse que j'ai décrites.

Ainsi le savoir devient ce qui, dans le mouvement de séparation d'une génération à la génération suivante, rétablit le lien et la continuité avec elle et avec les générations précédentes : « ce sont les expériences culturelles qui apportent à l'espèce humaine cette continuité transcendant l'expérience individuelle » (Winnicott, 1975)³⁵⁷. Ces temps de dégageant lorsqu'ils s'appuient sur certains scénarii et certaines valeurs culturelles de référence communes au maître et à l'élève permettent aux enseignants de se dégageant de l'angoisse, du moins pour un temps, de conflictualiser, peut-être de sublimer et de pouvoir travailler différemment.

5.5.2.3 Les influences culturelles dans les mécanismes défensifs et de dégageant

Si j'ai noté la présence d'influences culturelles actives sur la scène scolaire entre le maître et l'élève dans le processus de transmission de savoir, les scénarii observés semblent s'y jouer selon des modalités différentes en fonction des contextes culturels. À ce propos, je m'inspirerai de nouveau, dans mon argumentation, des écrits de R. Kaës (2005).

En Polynésie française, comme je l'ai développé en amont des entretiens, la culture a conservé une « mythologie vivante » (Kaës, *ibid*). Elle offre ainsi, notamment aux enseignants, des ressources de figurabilité qui peuvent être mises efficacement au service des processus de représentation des conflits intrapsychiques, ce qui permet l'ouverture vers des processus de dégageant possibles comme chez Maimiti et Tatiana. En revanche à défaut de trouver disponibles des mythes dans une culture partagée, certains souffrent de ne pas trouver une médiation psychique transformatrice. C'est dans ce processus que

³⁵⁶ Kaës, R. (2005). *ibid*, p. 46

³⁵⁷ Winnicott, D.W. *ibid*, p 185-186

s'inscrit le recours à la religion si présent aux Antilles, quant aux phénomènes défensifs en classe notamment ceux de clivage ou d'altruisme. En fait, dans ce cas, tout ce qui est entrepris pour favoriser la mémoire collective, fournit un appui au travail psychique de la mémoire individuelle et soutient l'activité du préconscient, comme en Martinique où le devoir de mémoire permet actuellement au peuple martiniquais tout entier de se réinscrire dans une histoire commune et dans une identité néanmoins encore complexe. En métropole, la tentative de Sophie d'emmener ses élèves de milieux défavorisés au musée s'inscrit, me semble-t-il, dans un souci de continuité portant la transmission intergénérationnelle, à l'image d'une habitude culturelle que ses parents eux-mêmes lui ont transmise. Elle espère offrir à ses élèves en difficulté un espace créatif, sur un autre mode relationnel autorisé hors de la classe, dans un lieu socialement valorisé.

Enfin, dans les sociétés ou les contextes postmodernes ou lorsque le sujet ne dispose plus d'une suffisante consistance de fond culturel, mythique, légendaire ou religieux, il n'y a pas de matrices de représentations et de scénarii psychiques sur lesquels peut prendre appui la figuration ou la symbolisation de ses propres conflits inconscients. Dans ce contexte, les sujets enseignants concernés par leurs problèmes à résoudre dans le quotidien de la classe, n'échappent pas à la règle et fonctionnent avec leurs propres modes de défenses habituels sans possibilité de dégagement comme le montrent les propos de Nadège ou de Christiane. La renarcissisation du moi-professionnel s'avère alors difficile. Il est alors nécessaire voire indispensable d'aider l'enseignant à soutenir sa place symbolique dans l'institution, de lui permettre de trouver des ressources nouvelles pour soutenir des situations parfois limites, à la frontière de l'éducatif et du soin comme lorsque Nadège parle de l'aspect plurifactoriel de la grande difficulté.

5.6 Conclusion

« Quand la légitimité des connaissances ne va plus de soi pour les élèves, c'est un conflit majeur qui est mobilisé chez l'enseignant, puisqu'il concerne le rapport du narcissisme personnel avec l'Idéal du Moi, pôle socialisant. L'invention pédagogique suppose alors que le professionnel de l'éducation dépasse l'angoisse, essaye de nouveaux rapports à son

savoir et aux autres. » (Pechberty, 1999)³⁵⁸. À la suite de ce propos, je peux dire au terme de ce parcours de l'écriture de ma thèse inaugurant d'autres recherches possibles, qu'il s'est agi pour moi, de transmettre, via mon expérience personnelle, professionnelle et de chercheuse la conviction qu'il existe, pour l'enseignant de CM2 au sein de la classe dans la relation maître-élève, et en marge de la transmission de savoirs scolaires, une forme de transmission transitionnelle possible via la connivence culturelle, transformatrice, élaborative et l'espace qu'elle offre à penser, au désir d'apprendre, de savoir et de créer ; lorsque le lien didactique a été perturbé et engendre des conflits psychiques, plus spécifiquement une forme d'angoisse de séparation et de perte de l'objet chez l'enseignant lors du passage au collège de ses élèves en grande difficulté d'apprentissage. « Le jeu de la transitionnalité rend alors possible un travail du Je où les éléments de l'histoire du sujet, qu'il reçoit sans le savoir, sont par lui réinventés, retrouvés et créés », pour ce qui concerne ma recherche, tant chez l'enseignant que chez l'élève. « Et c'est parce qu'il peut s'en constituer le sujet qu'il en devient le penseur et qu'il peut faire la part des choses transmises et des représentations de transmission » (Kaës, 2002)³⁵⁹. On retrouve là, la notion d'espace transitionnel de Winnicott, « Espace transitionnel où le sujet s'approprie subjectivement l'histoire collective et les objets culturels qui y sont associés mais également espace potentiel où il peut réécrire sa propre histoire au sein de son inscription dans cette culture partagée. » (Kaës, 2005), aire intermédiaire où, toujours selon Winnicott, « l'illusion est maintenue et où il n'y a pas à décider pour le sujet si l'expérience ressortit de la réalité extérieure partagée ou de la réalité intérieure » (Blanchard-Laville, 2002)³⁶⁰. En effet si je mets au travail cette hypothèse sur la relation maître-élève en difficulté dans sa classe, dans cette situation, l'enseignante pourrait être réhabilitée dans un rôle de mère « good enough », une mère suffisamment bonne quand elle offre à l'enfant/élève en échec scolaire, une possibilité de réexpérimenter un sentiment d'omnipotence. « Elle [l'enseignante] lui donne ainsi l'illusion qu'il existe une réalité extérieure qui correspond à sa possibilité de créer ce dont il [l'élève] a besoin [...]. À partir de là se développe une croyance que le monde peut contenir ce dont il manque et a besoin [et surtout concernant l'enfant /élève en échec], en écho à l'infans qui est en lui, re-vit l'expérience de

³⁵⁸ Pechberty, B. (1999). *Revue Française de Pédagogie*, 127, 23-35, 32

³⁵⁹ Kaës, R. (2002). Le problème psychanalytique du transgénérationnel : objets, processus et dispositifs d'analyse, *Filigrane, Volume 11, 1*, 109-120

³⁶⁰ Blanchard-Laville, C. (2002). *ibid*, p. 257

l'omnipotence sous l'égide de l'environnement favorable [l'enseignant] ; il crée et recrée l'objet, et le processus se construit [ou se reconstruit] peu à peu en lui, et recueille un soutien de la mémoire » (Lehmann, 2009)³⁶¹. Suivant cette idée, grâce à l'espace potentiel offert à l'élève stigmatisé, au sens de Goffman (1975)³⁶², par sa grande difficulté, grâce également à la répétition de cette expérience de satisfaction, il pourrait s'inscrire dans sa mémoire comme une trace, une empreinte positive propice à un réinvestissement dans d'autres situations de classe face à des objets de savoir scolaire. Elle replacerait ainsi l'élève dans une aire créative, un espace potentiel où désir et posture dynamique du trouvé-crée peuvent advenir, les phénomènes transitionnels « se [déployant] dans tout le territoire entre « la réalité psychique interne » et le monde externe tel qu'il est perçu par deux personnes en commun, c'est-à-dire dans le champ culturel entier. » (Lehmann, *ibid*). Le recours à des objets et des valeurs culturels en ce qu'ils offrent d'espace potentiel où se rétablissent fiabilité et confiance entre élève et maître, crée une aire infinie de séparation que l'enfant comme l'adulte peuvent « remplir créativement », par « l'utilisation heureuse de l'héritage culturel » (Winnicott, 1975)³⁶³. L'enseignante renarcissisée dans son soi-personnel éprouve la satisfaction d'avoir à sa manière, réussi sa mission de transmission, réussite d'autant plus gratifiante pour elle comme le soulignait Danielle en Martinique, qu'il s'agit d'élève en grande difficulté, situation devant laquelle l'institution elle-même se sent impuissante. Ce recours à des objets culturels pourrait ainsi restaurer le soi-enseignant c'est-à-dire qu'il peut réinscrire narcissiquement le désir d'enseigner dans la personnalité professionnelle alors qu'il en était empêché. Il reconnaîtrait à nouveau une partie de soi (soi/élève) en l'autre/l'élève, et l'autre devenant semblable à soi, il pourrait à nouveau l'aimer/s'aimer. « Remplir »³⁶⁴ selon le terme winnicottien, cette aire transitionnelle constituerait pour l'enseignant une défense contre l'angoisse, dégagement qui protégerait du réel et en même temps de l'inconnu, de la non-maîtrise mais aussi remettrait du lien entre réalité psychique interne et la réalité extérieure partagée, tout comme « le savoir maintient séparées et reliées l'une à l'autre réalité intérieure et réalité extérieure » selon N.

³⁶¹ Lehmann, J.-P. (2009). *Comprendre Winnicott, les objets et les phénomènes transitionnels*, (p.121-138). Paris : A. Colin

³⁶² Goffman, E. (1975). *ibid*.

³⁶³ Winnicott, D.W. (1971/1975). *Jeu et réalité*, (p 199). Paris : Folio Essais

³⁶⁴ Terme employé par Winnicott, D.W. (1971/1975). *ibid*, p. 201

Mosconi (1996)³⁶⁵ ; ce mécanisme de dégagement permet aussi une transformation, une symbolisation et participerait au processus de continuité dans le temps qui doit s'établir dans la pensée de l'enseignant s'il veut pouvoir gérer la rupture réelle et fantasmée entre le CM2 et la classe de 6^{ème}. Cet espace potentiel de créativité via la culture a permis, nous l'avons constaté lors des entretiens, le déclenchement de mouvements psychiques et la possibilité de faire « le deuil d'une partie de soi qui ne peut être rencontrée chez les élèves » (Pechberty, 2003)³⁶⁶ et a provoqué chez certaines enseignantes de CM2 des mouvements psychiques de dégagement et non pas seulement de défenses qui, chez d'autres interviewées, « n'ont pour fin que la réduction urgente des tensions internes » (Laplanche et Pontalis, 1992)³⁶⁷, à l'aune de l'angoisse de séparation suscitée initialement. Enfin il ne faut pas négliger le fait que les évolutions sociétales, institutionnelles et culturelles, qui affectent chez les enseignants le sentiment de soi au niveau de la reconnaissance et de la perte de repères anciens quant à leur identité professionnelle, suscitent des enjeux nouveaux au niveau du narcissisme et amplifient certains conflits. La recherche clinique est donc d'un apport précieux sur cette question. Ma recherche menée dans des milieux culturels différents a mis en évidence la confrontation entre le psychisme singulier et la dimension de l'intériorisation de valeurs collectives. En effet, il s'est agi dans ma démarche, en m'inspirant de la conception du sujet selon Kaës (2002) transposée ici au sujet enseignant, de le considérer comme « étant soi-même sa propre fin » et dans le même temps, comme « maillon, serviteur et héritier d'une chaîne intersubjective, à laquelle il est assujéti et dans laquelle il se constitue conjointement comme sujet de l'inconscient et comme sujet du lien. » (2002)³⁶⁸ ; des sujets-enseignants inscrits dans des contextes similaires d'appartenance nationale mais « étrangers » par leurs racines et leur histoire, différentes et singulières. Ainsi la clinique singulière en s'ouvrant sur les contextes culturels permet des confrontations avec d'autres disciplines telles que l'ethnopsychanalyse ou l'anthropologie et dans ce parcours de recherche, a enrichi ma compréhension des phénomènes psychiques en jeu sur la scène scolaire dans la confrontation à la grande difficulté.

³⁶⁵ Mosconi, N. (1996). Relation d'objet et relation au savoir dans Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan

³⁶⁶ Pechberty, B. (2003). *ibid*, p. 86.

³⁶⁷ Laplanche, J. & Pontalis, J.-B., (1992). *ibid*, p. 237.

³⁶⁸ Kaës, R. (2002). Le problème psychanalytique du transgénérationnel : objets, processus et dispositifs d'analyse *Filigrane, volume 11, 1*, 109 à 120.

5.7 Ouvertures

Mes interrogations de recherche portaient sur les conflits psychiques éprouvés par les enseignants de CM2, en fin de cursus de l'école primaire. Y a-t-il à conclure sur une « position psychique » enseignante commune, à travers les aménagements nécessaires face à une situation similaire en apparence ? Au regard de mes hypothèses construites lors de l'analyse des entretiens, je constate que les mécanismes défensifs habituels sont renforcés lorsqu'un processus de dégageant ne peut être trouvé psychiquement. Les influences culturelles participent à l'ouverture et à ce dégageant. Cependant dans les situations complexes ou limites, l'enseignant gagnerait à « se tourner vers des dispositifs d'élaboration de leur pratique » (Blanchard-Laville, 2013)³⁶⁹ et plus précisément autour de leur angoisse et de leurs souffrances, quel que soit le contexte géographique et culturel où, selon B. Pechberty, « des lieux de paroles [qui] pourraient permettre [aux enseignantes] une élaboration à partir d'une conflictualisation, une dynamique vivante entre les parties personnelles et professionnelles de la personnalité » (2003)³⁷⁰.

L'implication importante de ces sept enseignantes à revisiter une partie de leur histoire personnelle à partir d'une question sur la grande difficulté scolaire mais aussi leur satisfaction à l'issue de ces entretiens d'avoir pu bénéficier d'un temps et d'un espace « à elles » pour pouvoir s'exprimer librement en dehors des réunions imposées par l'école et amorcer une réflexion sur leur propre pratique professionnelle, me conduisent également vers cette nouvelle proposition d'un mode d'accompagnement en référence aux dispositifs cliniques d'analyse de pratiques d'inspiration Balint. Cet outil privilégié, modèle fondateur de la démarche clinique en formation, permettrait à ces enseignantes de réaménager des espaces psychiques privés et professionnels face aux conflits psychiques où se confrontent leur vécu actuel de la classe, « espace psychique menaçant et fascinant » (Filloux, 1996)³⁷¹, à leur propre parcours scolaire, leur Idéal du Moi professionnel, à la réalité de la difficulté et au jugement de l'institution. Ces dispositifs permettent en effet que « des aspects de l'identité enseignante soient réintégrés dans la personnalité professionnelle où se croisent le rapport au savoir, aux élèves, à soi et à l'institution » grâce à une « élaboration dans l'après-coup des effets du passé dans la pratique actuelle » (Pechberty, 2003) ; en

³⁶⁹ Blanchard- Laville, C. (2013). *ibid*, p. 22

³⁷⁰ Pechberty, B. (2003a). *ibid*, p. 267

³⁷¹ Filloux, J. (1996). *Du contrat pédagogique*, Paris : L'Harmattan.

s'intéressant à l'importance des enjeux narcissiques et des conflits identificatoires propres à la profession, ils mettent du sens sur les mouvements d'idéalisation et de désillusion à propos du soi-professionnel, de l'élève attendu et du savoir comme objet psychique.

Dans un article que j'ai publié (Luce, 2011)³⁷²; j'avais souligné, comme l'écrit C. Yelnik, que certaines résistances apparaissent à deux niveaux : parfois du côté des enseignants qui, malgré leur demande pressante d'aide, pourraient craindre de se dévoiler devant leurs collègues ou d'être confrontés au doute à travers le témoignage d'autres participants à ces groupes d'analyse de pratiques mais surtout du côté de l'Institution, qui « résiste à la prise en compte de cette réalité et l'idée même qu'il pourrait exister des sources de souffrance au sein de l'institution a du mal à se faire jour tant elle contredit les idéaux qui la fondent » (Yelnik 2010)³⁷³. D'autre part, dans le contexte social actuel, « l'individualisme hypermoderne, récusant la précession du collectif, participe à attaquer les liens et à défaire les espaces destinés à soutenir la groupalité » et à « délégitimer les instances d'élaboration collective » (J.-P. Pinel, 2007)³⁷⁴. L'idée d'offrir à l'enseignant la possibilité de faire un travail sur soi qui lui permettent, dans un cadre contenant, d'élaborer et de comprendre les processus à l'œuvre dans l'exercice de leur métier tant dans les rapports avec les élèves qu'avec l'Institution scolaire et de se restaurer sur le plan narcissique, n'est pas encore intégrée par l'Éducation nationale, du moins dans le premier degré (Luce, *ibid*). J'y apporterai néanmoins quelques nuances quant à la reconnaissance de la souffrance des enseignants actuellement. J'ai évoqué au début de cette synthèse, que l'Éducation nationale à travers un rapport sur la grande difficulté (2007, *ibid*)³⁷⁵ reconnaissait que l'enseignant confronté à cette problématique en classe ne sortait jamais *indemne* de cette situation ; un rapport plus récent du Sénat (2012)³⁷⁶ reconnaît à son tour la souffrance de l'enseignant et semble vouloir inscrire l'accompagnement dans les objectifs de formation. Réussir le passage de l'université au métier d'enseignant dans sa classe, correspond à ce qu'ont réclamé symboliquement lors du passage au collège, pour leurs élèves et pour elles-mêmes, les enseignantes de CM2 sollicitées dans cette recherche. Dans les nouvelles ESPE, Écoles

³⁷²Luce, C. (2011). La grande difficulté scolaire, vecteur d'un conflit psychique chez l'enseignant. Entre textes institutionnels et pratiques professionnelles. *Cliopsy*, 5, 39-55.

³⁷³Yelnik, C. (2010). *ibid*, p. 12-17.

³⁷⁴ Pinel, J.-P. (2007). La construction du dispositif d'intervention à l'épreuve des mutations institutionnelles contemporaines. Dans Nicolle, O., Kaës, R. & al. *L'institution en héritage*, (p.11-24). Paris : Dunod.

³⁷⁵ Dossier du Ministère de l'Éducation nationale (2007) cité au début de cette partie.

³⁷⁶ Rapport d'information n°601 (2011-2012) de B. Gonthier-Maurin, fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication, déposé le 19 juin 2012

Supérieures du Professorat et de l'Éducation, sous quelle forme cette dimension fondamentale d'aide et de ressource à l'enseignant sera-t-elle prise en compte ? Comment cette formation permettra-t-elle aux enseignants de s'inscrire dans un processus de "croissance psychique" tout en les conduisant à disposer d'une capacité à penser par eux-mêmes » (Blanchard-Laville, 2013)³⁷⁷ ? C'est dans cette direction que je souhaite poursuivre mon chemin, et de recherche et professionnelle, sur une nouvelle terre d'exil, à la fois familière et étrangère, qui sera la Polynésie française. J'espère y trouver l'espace potentiel à un travail d'élaboration, de compréhension et de création en poursuivant ma recherche en ce sens.

³⁷⁷ Blanchard-Laville, C. (2013), *ibid*, p. 206

6 Bibliographie

- Abraham, A. (1972). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris : Epi.
- Affergan, F. (2006). *Martinique : les identités remarquables Anthropologie d'un terrain revisité*. Paris : PUF.
- Astolfi, J. P. (2010). *La saveur des savoirs*. Issy les Moulineaux : ESF.
- Aulagnier, P. (1984). *L'apprenti-historien et le maître sorcier. Du discours identifiant au discours délirant*. Paris : PUF.
- Bardin, L. (2007). L'analyse de l'énonciation. Dans *L'analyse de contenu, Le psychologue*, (p. 223-242). Paris : PUF.
- Barthoux, G. (2012). *L'enfant polynésien et l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Barthoux, G. (2008). *L'école à l'épreuve des cultures*. Paris : PUF.
- Beillerot, J. (1991). La « recherche », essai d'analyse. *Recherche et formation*, 9, 17-31.
- Beillerot, J., & Blanchard-Laville, C. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir, élaboration théoriques et cliniques*. Paris : Editions universitaires.
- Bion, W. R. (2002). *Réflexion faite*. Paris : PUF.
- Bion, W. R. (2010). *Aux sources de l'expérience*. Millau : PUF.
- Blais, M-C., Gauchet, M., Ottavi, D. (2010). *Conditions de l'éducation*. Fayard.
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127, p. 9-22.
- Blanchard-Laville, C. (2006). Potentialités sadomasochistes chez l'enseignant dans sa pratique. *Eres*, 86, 103-119.
- Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., & Pechberty, B. (2005). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique en sciences de l'éducation (note de synthèse). *Revue française de Pédagogie*, 151, 111-162.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2003). *Une séance de cours ordinaire. Mélanie, tiens passe au tableau*. Paris : L'Harmattan.

- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.
- Bleger, J. (1979). Psychanalyse du cadre psychanalytique. Dans *Crise, Rupture et dépassement* (p. 255-285). Paris : Dunod. Repéré sur le site <http://www.psychanalyse.lu/articles/BlegerPsychanalyseCadre.htm>
- Boimare, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Bossard, L.-M. (2004). *De la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e) du second degré. Approche clinique du passage*. Paris X, Nanterre.
- Bourguignon, O. (2006). Le processus de recherche. Dans *La recherche clinique en psychopathologie* (p. 35-51). Paris : PUF.
- Brami Celentano, A. (2004). La jeunesse à Tahiti : renouveau identitaire et réveil culturel. *Cairn*, 32(2002/4), 647-661.
- Castarède, M.-F. (1983). *L'entretien clinique à visée de recherche*. Paris : PUF.
- Catherine, A., & Forgeot, G. (2010). *Antilles-Guyane : les familles monoparentales Un modèle ancré et persistant* (No. 72). INSEE. Repéré sur le site http://www.insee.fr/fr/insee_regions/guyane/themes/antiane/AE72/AE72_art09.pdf
- Césaire, A. (2005). *Nègre je suis, nègre je resterai*. Paris : Albin Michel.
- Chasseguet, J. (1973). *La maladie de l'idéalité*. Paris : Editions universitaires.
- Chaussecourte, P. (2010). Temporalité dans la recherche clinique : autour de la notion psychanalytique de l'après-coup. *Cliopsy*, 3, 39-53.
- Chaussecourte, P., & Houssier, F. (2013). *Existe-t-il une éducation suffisamment bonne ?* Paris : In Press.
- Chevalard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chiantaretto, J.-F. (1998). *Ecriture de soi et trauma*. Paris : Anthropos.
- Chiantaretto, J.-F. (2002). *Ecriture de soi et narcissisme*. Aubenas : Eres.
- Chiland, C. (1997). *L'entretien clinique*. Paris : PUF.
- Christ, B. (2000). La liaison CM2-6^{ème} : étude des représentations des instituteurs et des professeurs. *Revue française de pédagogie*, 133(1), 87-99.
- Ciccone, A. (1998). *L'observation clinique*. Paris : Dunod.
- Ciccone, A. (2001). Enveloppe psychique et fonction contenantante : modèles et pratiques. *Cahier de psychologie clinique*, 2001/2(17), 81-102.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique* (3^{ème} éd.). Paris : PUF.

- Cifali, M., & Giust-Desprairies, F. (2006). *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*. Paris : De Boëck.
- Cifali, M., & Giust-Desprairies, F. (2008). *Formation clinique et travail de la pensée*. Bruxelles : de Boeck.
- Cifali, M., & Moll, J. (1985). *Pédagogie et psychanalyse*. Paris : Dunod.
- Cifali, M., & Giust-Desprairies, F. (2008). *Formation clinique et travail de la pensée*. Bruxelles : de Boeck.
- Constantini, C. (2009). Le chercheur : sujet-objet de sa recherche ?, *Cliopsy, 1*, 101-112.
- De Beauvoir, S. (1958). *Mémoire d'une jeune fille rangée*. Paris : Folio.
- De Lajonquière, L. (2013). *Figures de l'infantile*. Paris : L'Harmattan.
- De Mijolla, A. (2002). *Dictionnaire international de la psychanalyse* (Vol. 1-2). Paris : Hachette.
- Delahaye, J.-P. (2006). *Le collègue unique pour quoi faire ? Les élèves en difficulté au cœur de la question*. Lassay-les-Châteaux : Retz.
- Desplan, F. (2010). *Entre espérance et désespérance*. Paris : Empreinte temps présent.
- Devereux, G. (2012). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris: Flammarion.
- Devereux, G. (2006). *Essais d'ethnopsychiatrie générale*. Mesnil-sur-l'Estrée : Gallimard.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Véréout, A. (2010). *Les sociétés et leur école*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, Jarousse, J.-P., & Mingat, A. (1993). Les scolarités de la maternelle au lycée. *Revue française de sociologie, 34*, 43-60.
- Eiguer, A. (1994). *Une fêlure dans le miroir*. Paris : Bayard.
- Fanon, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Paris : Seuil.
- Ferenczi, S. (1908-1931/2010). *L'enfant dans l'adulte*. Paris : Payot.
- Fermi, P. (2013). Géza Róheim ou la psychanalyse en voyage. *Cairn.info*. Repéré sur le site http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=LAUTR_025_0057
- Filloux, J. (1996). *Du contrat pédagogique*. Paris : L'Harmattan.
- Filloux, J. (2000). *Champ pédagogique et psychanalyse*. Paris : PUF.
- Freud, S. (1895/1973). *La naissance de la Psychanalyse*. Paris : PUF.
- Freud, S. (1900/1973). *L'interprétation des rêves*. Paris : PUF.
- Freud, S. (1914/1973). *Pour introduire le narcissisme in La vie sexuelle*. Paris : PUF.

- Freud, S. (1919/1985). L'inquiétante étrangeté dans *L'inquiétante étrangeté et autres essais*. (p. 209-264), Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1920/2012). *Au-delà du principe de plaisir*. Lonrai : Payot.
- Freud, S. (1923/1965). *Totem et tabou*. Saint-Armand-Montrond : Payot.
- Freud, S. (1923/1968). *Essai de psychanalyse*. Paris : Payot.
- Freud, S. (1926/1993). *Inhibition, symptômes et angoisse*. Paris : PUF.
- Freud, S. (1927/1995). *L'avenir d'une illusion*. Paris : PUF.
- Freud, S. (1929/1986). *Malaise dans la civilisation*. Vendôme : PUF.
- Freud, S. (1932/1984). Angoisse et vie pulsionnelle XXXII ème conférence, dans *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1942/1987). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Gallimard.
- Freud, A. (1949/2001). *Le moi et les mécanismes de défenses*. Vendôme : PUF.
- Galap, J. (2003). Anthropologie et clinique-Recherches antillaises, (15). Repéré sur le site www.editions-harmattan.fr/index.asp?
- Gani, L., Giraud, M., & Manesse, D. (2013). L'école aux Antilles, langue et échec scolaire. Repéré sur le site <https://accounts.google.com/Login?service=print&continue=http://books.google.fr/books%3Fop%3Dlibrary%26hl%3Dfr&hl=fr>
- Giust-Desprairies. (1996). L'identité comme processus, entre liaison et déliaison. *Education permanente*, (128). Repéré sur le site http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=128&id_article=980
- Giust-Desprairies, F. (2002). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : PUF.
- Giust-Desprairies, F., & Levy, A. (2010). *Crise du système scolaire ou crise de société ?* Toulouse : Eres.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate*. Paris : Les éditions de minuit.
- Golse, B. (1992). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*. Paris : Masson.
- Golse, B. (2008). *La psychiatrie du bébé*. Paris : PUF.
- Golse, B. (2010). Se souvenir dans la tête ou se souvenir dans le corps. *Réminiscences*, 31-52.
- Golse, B., & Roussillon, R. (2010). *La naissance de l'objet*. Roubaix : PUF.
- Gonthier-Maurin, B. (2012). *Le métier d'enseignant au cœur d'une ambition émancipatrice* (No. 601). Commission de la culture, de l'éducation et de la communication. Repéré sur le site <http://www.senat.fr/rap/r11-601/r11-601.html>

- Grand, S. (2007). *Tahu'a, tohunga, kahuna. Le monde polynésien des soins traditionnels*. Pirae : Au vent des îles.
- Green, A. (1973). *Le discours vivant. La conception psychanalytique de l'affect*. Paris : PUF.
- Green, A. (1993). *Le travail du négatif*. Paris : Les éditions de minuit.
- Green, A. (2000). *Le temps éclaté*. Paris : Les éditions de minuit.
- Green, A. (1992). *La déliaison*. Paris : Les belles lettres.
- Green, A., & Richard, F. (2004). Psychanalyse et temporalité. *Adolescence*, 4(50), 719-733.
- Green, A. (1992). A propos de l'observation des bébés, interview par Pierre Geissmann. *Journal de la psychanalyse de l'enfant, L'observation du bébé, Points de vue psychanalytiques Vol. 12*, (p. 133-153). Paris : Bayard.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre*. Paris : La découverte.
- Imbert, F. (1996). *L'inconscient dans la classe*. Paris : ESF.
- Inspection générale de l'éducation nationale. (2006). *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances*. IGEN-IGAENR.
- Jullierat, B. (1993). Des fantasmes originaires aux symboles culturels : médiations et seuils. *Revue française de psychanalyse*, 57.
- Kaës, R. (2002). Le problème psychanalytique du générationnel : objets, processus et dispositifs d'analyse. *Filigrane*, 11(1), 109-120.
- Kaës, R. et al. (2007). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2009a). La transmission de la vie psychique et les contradictions de la modernité. *Transmissions et soins psychiques*, 21-35.
- Kaës, R. (2009b). *Les alliances inconscientes*. Saint-Jean de Braye : Dunod.
- Kaës, R. (2011). *Le travail psychique de la formation*. Saint-Jean de Braye : Dunod.
- Kaës, R. (s. d.). Le problème du transgénérationnel : objets, processus et dispositifs d'analyse. Conférence à Québec. *Filigrane*, 11. Repéré sur le site resmq.cam.org/filigrane/presenta.
- Kaës, R., Bleger, J., Enriquez, E., Fornari, F., Fustier, P., Roussillon, R., & Vidal, J.-P. (2003). *L'institution et les institutions. Etudes psychanalytiques*. Paris : Dunod.
- Kaës, R., Ruiz C., O., Douville, O., Eigner, A., Moro, M.-R., Revah-Levy, A., ... Lecourt, E. (2005). *Différence culturelle et souffrances de l'identité*. Paris : Dunod.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris : Armand Colin.
- Kim, H. (2011). *L'éducateur spécialisé en santé mentale. Etude clinique*. Paris Descartes, Paris.

- Klein, M. (1921). *Essai de psychanalyse*. Paris : Payot.
- Klein, M. (1932). *La psychanalyse des enfants* (4ème éd.). Paris : PUF.
- Laffaye, C. (2004). *Effets des attentes de l'enseignant sur l'élève* (Mémoire bibliographique). ENS.
- Langevin-Duval, C. (1979). Condition et statut des femmes dans l'ancienne société maohi (îles de la société). *Persée* : Portail de revues en sciences humaines et sociales. Repéré sur le site http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/jso_0300-953x_1979_num_35_64_3005
- Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Lehmann, J. P. (2009). Les objets et les phénomènes transitionnels, Comprendre Winnicott: (p. 122-13). Paris : Armand Colin.
- Lerner, S. (2009a). Entre le soi-musicien et le soi-enseignant. Conflit et mécanismes de dégagement chez le professeur d'éducation musicale. *Cliopsy*, (2), 77-92.
- Lerner, S. (2009b). *Le professeur d'éducation musicale au collège : entre le soi-musicien et le soi-enseignant. Etude clinique de l'enseignant à l'objet de sa discipline*. Paris X, Nanterre.
- Luce, C. (2011). La grande difficulté scolaire, vecteur d'un conflit psychique chez l'enseignant. *Cliopsy*, 5, 51-62.
- Maignan-Claverie, C. (2005). *Le métissage dans la littérature des Antilles*. Paris : Karthla.
- Marchive, A. (2005). Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe ?, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 1/2005 (Vol. 38), 75-92.
- Marty, F. (2005). Initiation à la temporalité psychique. Que serait la temporalité psychique sans l'adolescence ? *Cairn*, 2005/1(11), 231-256.
- Mauco, G. (1968). *Psychanalyse et éducation*. Paris : Aubier- Montaigne.
- Mendel, G. (2002). *Une histoire d'autorité*. Saint-Armand-Montrond : La découverte.
- Mendel, G. (2013). *Trois méconnaissances : le leurre, l'illusion, le familialisme social* Repéré sur le site http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=DEC_MENDE_2003_01_0180&AJOUTBIBLIO=DEC_MENDE_2003_01_0180
- Ministère de l'éducation nationale. (2010, 2011). Les chiffres clés du système éducatif année 2010-2011. Consulté à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/cid195/les-chiffres-cles.html>
- Ministère de l'éducation nationale. (2011a). Education prioritaire □ : Réseaux de réussite scolaire. B.O. Repéré sur le site www.educationprioritaire.education.fr/?id=36&rrs=1

- Ministère de l'éducation nationale. (2011b). *Géographie de l'école* (Publication). Repéré sur le site <http://www.education.gouv.fr/cid56332/geographie-ecole.html>
- Mons, N. (2010). *Les nouvelles politiques éducatives*. Millau : PUF.
- Mosconi, N., Beillerot, J. & Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Mouchnik, Y. (2009). La vulnérabilité de l'enfant, une notion entre psychanalyse et anthropologie. Un concept outil pour le clinicien-chercheur en Nouvelle Calédonie. *Cliopsy*, 2, 27-36.
- Ogden, T. (2012). Tenir, contenir, être et rêver. *Cet art qu'est la psychanalyse*, 129-169.
- Paduart, P. (2004). Psychisme et culture. *Revue Belge de Psychanalyse*, (45), Repéré sur le site <http://www.psychanalyse.be/revue/page.php?article=54b>
- Pechberty, B, Houssier, F., & Chaussecourte, P. (2013). *Existe-t-il une éducation suffisamment bonne ?* Paris : In Press.
- Pechberty, B. (1999). Entre le soin et la formation : conflits identificatoires dans la relation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 127, 23-35.
- Pechberty, B. (2003a). Apports actuels de la psychanalyse à l'éducation et l'enseignement, un éclairage fécond. *Revue de didactologie des langues-cultures*, 131, 265-273.
- Pechberty, B. (2003b). Enseignants du secondaire et élèves en difficulté : dynamiques psychiques et conflits identitaires. *Nouvelle revue de l'adaptation et de l'intégration scolaire*, 21.
- Pechberty, B. (2006). Enjeux narcissiques actuels dans l'enseignement du second degré. In *Espaces éducatifs et thérapeutiques*. Paris : Fabert.
- Pechberty, B. (2009). Formation et soin psychique : des rencontres du hasard ou de structure ? , *Cliopsy*, 1, 41-50.
- Pechberty, B. (2003, c). La difficulté d'apprendre et d'enseigner entre le soin et la formation, Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Paris X.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1993). L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs, Dans *Education et recherche*, 15(2).
- Perron, R. (1991). *Les représentations de Soi*. Paris : Privat-Dunod.
- Perron, R., Aublé, J-P., & Compas, Y. (1994). *L'enfant en difficultés*. Paris : Privat-Dunod.

- Pinel, J.-P. (2007). La construction d'un dispositif d'intervention à l'épreuve des mutations contemporaines, in Nicolle, O., Kaës, R. *L'institution en héritage. Mythes de fondation, transmissions, transformations* (p.11-24). Paris : Dunod, .
- Poirier J. (2013). L'évolution récente de sociétés polynésiennes. *Persée : Portail de revues en sciences humaines et sociales*. Repéré sur le site http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/jso_0300-953x_1950_num_6_6_1657
- Premat, C. (s. d.). *Cornelius castoriadis, histoire et création. Textes philosophiques inédits* (p. 1945-1967). Paris : Seuil.
- Price, R. (1991). *Amériques noires et Caraïbes*. Paris : PUF.
- Revault d'Allonnes, C. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit*. Paris : Seuil.
- Rigo, B. (2005). L'espace-temps, expression culturelle privilégiée : dualisme européen et continuum polynésien. *L'espace-temps* (p. 37-87). Tahiti : Au vent des îles
- Rigo, B. (2009). Familles, écoles, migrations et transmission. *Famille, école, transmissions en Polynésie française*, (p. 82-91). Tahiti : A.F.A.R.E.P
- Rinaudo, J.-L. (2004). Construction identitaire des néo-enseignants Analyse lexicale des discours de professeurs des écoles et de professeurs de lycées et collèges débutants, *Revue Recherche et Formation*, 47 141-153.
- Rinaudo, J.-L. (2013). *TIC, éducation et psychanalyse*. Paris : L'Harmattan.
- Roheim, G. (1943/1972) *Origine et fonction de la culture*. Paris : Gallimard.
- Roheim, G. (1950). *Psychanalyse et anthropologie. Culture, Personnalité, Inconscient*. Paris : Gallimard.
- Roiné, C. (2009). *Cécité didactique et discours noosphériens dans les pratiques d'enseignement en SEGPA : une contribution à la question des inégalités*. Bordeaux 2, Bordeaux.
- Rosenthal, R.-A., & J. L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Tournai : Casterman.
- Roudinesco, E., & Plon, M. (1997). *Dictionnaire de psychanalyse*. Paris : Fayard.
- Salaün, M. (2011). *Renforcer l'enseignement des langues en Polynésie française et culture polynésienne à l'école élémentaire* (p. 182). Tahiti : Iris EHESS.
- Salaün, M. (2012). Quant la langue d'origine rencontre la forme scolaire : le cas du tahitien en Polynésie française. *Revue française d'éducation comparée*, 8, 185-206.

- Sarrazy, B., Marchive, A., Roiné, C., De Boissieu, C., & Chopin, M. P. (2008). Efficacité et équité dans la scolarité obligatoire. Analyses anthropo-didactiques de quelques paradoxes (p. 1-43). Présenté à Efficacité et équité en éducation, Rennes. Repéré sur le site http://ent.bretagne.iufm.fr/efficacite_et_equite_en_education/programme/symposium_sarrazy.pdf
- Saura, B. (2004). *Des Tahitiens, des Français*. Tahiti : Au vent des îles.
- Saura, B. (2008). *Tahiti Ma'ohi. Culture, identité, religion et nationalisme en Polynésie française*. Tahiti : Au vent des îles.
- Schuft, L. (2010). *Couples métropolitain-polynésien à Tahiti. Enjeux de l'ethnicité, du genre et du statut socio économique dans un contexte post-colonial*. Nice Sofia Antipolis, Nice. Repéré sur le site <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/53/77/62/PDF/Schuft-THESE-FINAL.pdf>
- Tap, P. (1979). *Identité collective et changements sociaux*. Toulouse : Privat.
- Tardif, M. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui, évolutions, perspectives et enjeux nationaux*; Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tevane, M. (2004). Valeur culturelle de la terre. Présenté à Terre, fenua, fabrication des hommes, transmission désordres, Pirae : AFAREP.
- Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie*, 145, 89-119.
- Tupin, F. (2005). *Ecoles ultramarines Univers créoles 5*. Paris : Economica.
- Van Zanten, A. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Mercuès : PUF.
- Wallon, H. (1959). Le rôle de l'autre dans la conscience du Moi. *Revue Enfance*, 3, 279-286.
- Winnicott, D. (1975). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.
- Winnicott, D. (2006). *La mère suffisamment bonne*. Paris : Payot.
- Yelnik, C. (2005a). *Face au groupe-classe*. Paris : L'Harmattan.
- Yelnik, C. (2005b). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146.
- Yelnik, C. (2007). Le contre-transfert comme outil de connaissance dans une recherche clinique en sciences de l'éducation. Présenté à Regards croisés sur le processus de recherche dans le contexte d'une approche clinique d'orientation psychanalytique n° 480, Strasbourg.
- Yelnik, C. (2010). Souffrance professionnelle dans le monde scolaire. *Cliopsy*, 3, 12-17.

7 Annexes

Liste des entretiens

Métropole

Nadège.....13 pages

Sophie..... 18 pages

Polynésie

Maimiti.....9 pages

Tatiana.....16 pages

Martinique

Christiane.....12 pages

Danielle.....14 pages

Marie-Sylvia.....11 pages

Légende typographique des transcriptions des entretiens :

/ : un souffle

// : silence court

/// : silence long

Les relances de l'intervieweur sont surlignées en gris.

Chaque entretien possède sa propre numérotation de ligne repérable pour l'analyse de chacun d'eux.

L'enseignant de fin de cycle élémentaire face à la grande difficulté scolaire.

Enjeux psychiques et influences culturelles.

Catherine Luce

ED 180 - laboratoire EDA (EA 4071)

Directeur de thèse : Bernard Pechberty

Résumé de la thèse

Cette recherche veut comprendre les enjeux psychiques liés à la confrontation de l'enseignant de fin de cycle élémentaire, dans une période charnière avant le collège, avec les élèves considérés en grande difficulté, selon les normes institutionnelles.

La problématique prend sa source dans les différentes expériences professionnelles de l'auteur en France hexagonale et ultramarine. La démarche de recherche clinique à orientation psychanalytique permet d'appréhender les mouvements psychiques conscients et inconscients mobilisés dans la " personnalité professionnelle " de chaque enseignant. Sept entretiens cliniques non-directifs ont été menés auprès d'enseignantes de fin de cycle élémentaire, en métropole, en Polynésie française et aux Antilles. S'appuyant sur ses élaborations contre-transférentielles, l'auteur met au travail les concepts de rapport au savoir, de temporalité psychique, d'anxiété mais aussi les notions de transmission, de connivence culturelle et d'espace potentiel à partir de l'analyse de chaque entretien puis d'une réflexion transversale les mettant en perspective.

Les résultats de la recherche montrent la présence de dynamiques psychiques actives dans cette situation d'enseignement, où dominent des vécus d'impuissance pédagogique et didactique, des formes d'anxiété, notamment de séparation, et des modes de défense spécifiques, dans le contexte du passage des classes de CM 2 à la 6ème, situation qui radicalise les possibilités d'échec. La recherche met aussi en évidence l'importance de la confrontation de l'expérience singulière des enseignants avec des valeurs collectives intériorisées ; elle identifie les influences culturelles mobilisées par les défenses psychiques et professionnelles des praticiens qui participent à des processus de dégageant et d'ouverture face aux conflits psychiques éprouvés. Une transmission devient possible via une connivence culturelle, formatrice et élaborative, offrant un " espace potentiel " où se rétablissent les liens entre élève et maître. Ainsi cette recherche centrée sur la subjectivité des professionnels, en s'ouvrant sur les contextes environnementaux, permet des confrontations avec d'autres disciplines telles que l'anthropologie et enrichit la compréhension des phénomènes psychiques en jeu dans cette situation.

Abstract

This research's aim is to understand the psychic elements at stake in the confrontation between a 5th grade teacher, at the turn from the primary school to the middle school, and their pupils considered in great difficulty according to the institutional standards. This questioning takes its roots in the researcher's various work experiences in France and overseas. The chosen approach is clinical, with a psychoanalytical orientation to allow to watch the conscious and unconscious psychic movements mobilized in the 'professional personality' of every teacher practicing in various contexts. Seven non-directive research clinical consultations were led with 5th grade teachers, in France, in French Polynesia and in the French Antilles. The concepts of knowledge, psychic temporality, anxiety but also the notions of transmission, cultural complicity and potential space are used, from the analysis of each interview and also a transversal reflection putting in them perspective. The results of the research indicate the presence of active psychic dynamics in this teaching situation, with experiences of educational and didactic powerlessness, forms of anxiety especially linked to separation, and specific modes of defense, in the context of the transition from primary to middle school - a situation which toughens the possibilities of failure. The research also highlights the importance of the confrontation of the individual experience of the teachers with interiorized collective values. It identifies the cultural influences mobilized by the psychic and professional defenses of the practitioners which participate in working-off mechanisms in front of proven psychical conflicts. A transmission becomes possible through cultural complicity and creates a potential space in which the links between pupil and teacher are restored. Consequently this research, which is focused on the subjectivity of the professionals, opens on the environmental contexts, allowing confrontations with other disciplines such as anthropology and increasing the understanding of the psychic phenomena at stake in this situation.

Mots-clés : Enseignant de CM2, grande difficulté scolaire, approche clinique, transmission, anxiété de séparation, enjeux psychiques, connivence culturelle, espace potentiel.

Keywords : 5th grade teacher, clinical approach, transmission, psychic phenomena, cultural complicity, anxiety, potential space.

